

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SANDRA GUIMARÃES SAGATIO**

**A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA PEDAGÓGICA B NA  
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PROFESSORES NAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
(1980-2010)**

**CURITIBA**  
**2014**

**SANDRA GUIMARÃES SAGATIO**

**A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA PEDAGÓGICA B NA  
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PROFESSORES NAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
(1980-2010)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná, como requisito para a obtenção  
do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem.

**CURITIBA**

**2014**

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sagatio, Sandra Guimarães

A constituição da disciplina prática pedagógica B na formação de pedagogos e professores nas séries iniciais do ensino fundamental na Universidade Federal do Paraná (1980 - 2010) / Sandra Guimarães Sagatio – Curitiba, 2014.  
273 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leilah Santiago Bufrem  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Curso de pedagogia - Universidade Federal do Paraná. 2. Prática de ensino. 3. Disciplinas escolares - Ensino fundamental. 4. Curso de pedagogia - Currículo. I. Título.

CDD 378.98162



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **SANDRA GUIMARÃES SAGATIO** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR<sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM (Presidenta), DR<sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR<sup>a</sup> MARLENE ROSA CAINELLI, DR<sup>a</sup> TAMARA CARDOSO ANDRÉ e DR<sup>a</sup> CARLA CARVALHO (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "**A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA PEDAGÓGICA B NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR <sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovado
DR <sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovado
DR <sup>a</sup> MARLENE ROSA CAINELLI		Aprovado
DR <sup>a</sup> TAMARA CARDOSO ANDRÉ		Aprovado
DR <sup>a</sup> CARLA CARVALHO		Aprovado

Curitiba, 31 de março de 2014.

**Profª Drª Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

Aos meus pais Jorge e Theresa.

Por todos os ensinamentos de vida, pelas orações e pelo amor incondicional.

A Fabian, meu marido, que sem restrições, dividiu comigo esta caminhada.

Às minhas filhas, Isabela e Letícia, pela paciência de, muitas vezes, deixarem de lado o universo infantil para conviverem com a construção do trabalho científico.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida, benção e proteção.

A professora Leilah Santiago Bufrem, pela orientação, apoio, carinho, respeito, incentivo, dedicação e principalmente pela grandeza de dividir sua vida e seus conhecimentos.

A professora “Dolinha”, pela colaboração, alegria, força, determinação, solidariedade, apoio e, sobretudo por acreditar na realização deste trabalho.

A professora Tânia Braga, pela generosidade das palavras e das ações.

A Rosicler Goedert, pelo carinho, preocupação e compreensão com a execução do trabalho.

A Ettiéne Cordeiro Guérios, pela disponibilidade do trabalho no arquivo do Setor de Educação.

A Tânia Baibich, pelas palavras proferidas na banca de qualificação.

A Odisséa Boaventura de Oliveira, pela paciência e preocupação em resolver todas as questões relativas ao afastamento para o doutorado.

A Tania Zimer, pelo acesso aos documentos da Coordenação de Pedagogia.

Aos colegas do DTPEN, pelas palavras de incentivo.

A Sônia Haracemiv, pelo carinho e apoio nas aulas de prática pedagógica.

A professora Pura Lucia Oliver Martins, pelas contribuições significativas na realização deste trabalho.

A Claudia Miranda, pelo incentivo e ajuda com as atividades domésticas.

A Verônica Branco, pela compreensão e disponibilidade.

A Elisa Dalla Bona, pela forma carinhosa que me recebeu em sua casa para realização da entrevista.

As professoras Adriane Knoblach e Marília Andrade Torales, pelo acolhimento na realização do questionário.

A SOC pela atenção e receptividade.

A Juliana Lazzarotto, pelo apoio técnico.

A Ana Carolina Greef, pelo apoio técnico.

A Débora Chavinski, pelo apoio técnico.

Ao Thiago Augusto D. de Oliveira, pela disponibilidade em ajudar.

Ao Marcelo Fronza, pelo gesto de humanidade.

Aos colegas Marcos, Daniela, Rosane, Sandra, Rita e Bruna pelo companheirismo e alegria.

A Rosane Teixeira pelas palavras de incentivo que colaboraram para a finalização deste trabalho.

A Bruna Nascimento pelo apoio técnico para a banca de qualificação.

A Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos pela disponibilidade em dividir seus conhecimentos técnicos.

A Fabiano Carvalho pelo apoio técnico e boa vontade em ajudar.

Ao professor Nilson Garcia pela disponibilidade em ajudar.

A tia Eliete Guimarães pelas orações.

A tia Emi Daniel pelas orações.

A Luiza Inowlocki pelo apoio e compreensão.

A Carla Probst pelo auxílio com a língua inglesa.

[...] Se não for de teres e mais teres que possas viver  
conforma-te e crê, porque aquilo para que viestes será  
cumprido no plano que hora habitas.

Diplomas, serão dados, não diplomas de  
faculdades, mas, de experiência bem vivida com todos e  
com tudo que formam esse sistema [...]

(Mensagem psicografada para Sandra Guimarães Sagatio)



## RESUMO

Analisa a constituição do código disciplinar da disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PPB) no curso de Pedagogia da UFPR, entre 1980 e 2010. Realiza busca na base internacional *Education Resource Information Center (Eric)* para verificar trabalhos que apresentam relação de proximidade com a temática da pesquisa. Organiza as informações obtidas nos arquivos da SOC a fim de expressar o conteúdo das Resoluções, as quais são representadas, por meio de descrições que procuram esquematizar e ordenar o processo de análise e interpretação dos dados. Verifica por meio da análise documental das Resoluções relativas à estrutura curricular do referido curso, como as disciplinas escolares, principalmente a PPB, representam determinações históricas e sociais nas relações educacionais que organizam a vida acadêmica de alunos e professores na Universidade. Utiliza o questionário para analisar e interpretar a voz dos alunos. Com base em questões relacionadas ao currículo e à disciplina PPB, procura a compreensão dos alunos sobre elementos fundamentais para a caracterização da unidade teoria e prática na formação do professor e do pedagogo. Realiza entrevista com duas professoras para evidenciar suas vivências na área de prática pedagógica. Como síntese, relaciona as categorias teóricas história das disciplinas escolares, código disciplinar e práxis pedagógica com os elementos constitutivos das técnicas de coleta de dados utilizadas neste trabalho, a fim de enfatizar relações entre estes e as categorias. Constata que mudanças estruturais estão sendo realizadas em nível institucional, no que diz respeito, principalmente, às Resoluções que tratam da implantação, reformulação e ajuste curricular do curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Disciplinas Escolares. Disciplina de PPB. Código Disciplinar. Práxis Pedagógica.

## ABSTRACT

The present work analyses the constitution of the disciplinary code of the subject “Teaching Practice B: Supervised Practice” in the initial years of Primary Education (PPB) in the Pedagogy Course of the UFPR [Federal University of Paraná], between 1980 and 2010. It searches the international Education Resource Information Center (ERIC) database to look up works which bear a proximity relationship with the aforementioned research theme. It organizes the information obtained at the SOC [Collegiate Bodies Secretariat] files so as to reveal the contents of the Resolutions, presenting them through descriptions in order to outline and systematize the analysis process and the interpretation of data. It verifies, through documental analysis of the Resolutions pertaining the curricular structure of said course, how academic subjects, mainly PPB [Teaching Practice B], represent historical and social determiners in the educational relationships which organize the academic life of students and professors at the aforementioned University. It uses a questionnaire to analyze and interpret the students’ voice. Based on issues related to curriculum and the PPB subject, it searches students’ understanding of fundamental elements which characterize the theory/practice unity in the formation of the teacher and the pedagogue. It interviews two professors to highlight their experience in pedagogy praxis. In sum, it relates the theoretical categories history of school subjects, disciplinary code and pedagogical praxis to the constituting elements of the data collection techniques used in this present work, so as to emphasize the relationships among the latter and the categories. It demonstrates that structural changes are being made at institutional level especially with regards to the resolutions which deal with curricular implementation, reformulation and adjustment of the Pedagogy course.

**Keywords:** Pedagogy Course. Academic Subjects. PPB [Teaching Practice B] Subject. Disciplinary Code. Pedagogical Praxis.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	PERÍODO DE MATRÍCULA DE ESTUDANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.....	104
GRÁFICO 2:	IDADE DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.....	105
GRÁFICO 3:	FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR .....	106
GRÁFICO 4:	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR .....	107
GRÁFICO 5:	PERÍODO EM QUE TRABALHAM OS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR .....	108
GRÁFICO 6:	IMPORTÂNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR .....	109
GRÁFICO 7:	CONHECIMENTO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA PELOS ESTUDANTES DO 4º ANO .....	110
GRÁFICO 8:	PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR SOBRE A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO.....	111
GRÁFICO 9:	FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR	112
GRÁFICO 10:	CONTATO DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR COM A EMENTA DA DISCIPLINA PPB .....	114
GRÁFICO 11:	GRAU DE IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA PPB PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DO PROFESSOR.....	115
GRÁFICO 12:	NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA PPB .....	116
GRÁFICO 13:	A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA PPB PARA O ESTÁGIO .....	117
GRÁFICO 14:	CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA PPB PELOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.....	118

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS ANALISADOS EM CADA ETAPA DA PESQUISA SEGUNDO A DIMENSÃO TEÓRICA DE CHERVEL (1990) SOBRE A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES .....	135
QUADRO 2:	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS ANALISADOS EM CADA ETAPA DA PESQUISA SEGUNDO A DIMENSÃO TEÓRICA DE CUESTA FERNÁNDEZ (1997) SOBRE O CÓDIGO DISCIPLINAR .....	144
QUADRO 3:	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS ANALISADOS EM CADA ETAPA DA PESQUISA SEGUNDO A DIMENSÃO TEÓRICA DE SÁNCHEZ VÁZQUEZ (2011) SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA .....	152
QUADRO 4:	REGISTRO DAS RESOLUÇÕES, PROCESSOS E PARECERES RELATIVOS AOS ANOS DE 1980 – 2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ .....	179
QUADRO 5:	ASSUNTOS REFERENTES ÀS RESOLUÇÕES RELATIVAS AOS ANOS DE 1980 - 2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ .....	182
QUADRO 6:	DESCRIÇÃO DAS RESOLUÇÕES RELATIVAS AOS ANOS DE 1980-2010 DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	188
QUADRO 7:	REGISTRO DAS EMENTAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, SEGUNDO AS RESOLUÇÕES 02/85 E 08A/85 - CEPE .....	221
QUADRO 8:	REGISTRO DAS EMENTAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, SEGUNDO AS RESOLUÇÕES 15/96, 26/99 E 90/00 - CEPE .....	223
QUADRO 9:	REGISTRO DAS EMENTAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, SEGUNDO AS RESOLUÇÕES 15/96, 26/99 E 90/00 - CEPE .....	224
QUADRO 10:	MAPEAMENTO GERAL DA RESOLUÇÃO Nº 30/08 - CEPE .....	272

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE RESOLUÇÕES DE 1980-2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	77
TABELA 2:	RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE PROCESSOS DE 1980-2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	79
TABELA 3:	RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE PARECERES DE 1980-2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	80
TABELA 4:	RELAÇÃO DOS ASPECTOS RECORRENTES NOS ASSUNTOS ANALISADOS NAS RESOLUÇÕES DE 1980-2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	81

## LISTA DE SIGLAS

ABE	-	Associação Brasileira de Educação
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	-	Banco Mundial
CEP	-	Conselho de Ensino e Pesquisa
CEPE	-	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CP	-	Campo
CRCCP	-	Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia
DCN's	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPLAE	-	Departamento de Planejamento e Administração Escolar
DTPEN	-	Departamento de Teoria e Prática de Ensino
DTFE	-	Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação
EAD	-	Educação a Distância
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
Eric	-	<i>Education Resource Information Center</i>
ES	-	Estágio
EST	-	Prática Profissional
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
LB	-	Laboratório
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	-	Língua Brasileira de Sinais
MEC	-	Ministério da Educação
OR	-	Orientada
PD	-	Padrão
PPB	-	Prática Pedagógica B
PREAL	-	Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
SOC	-	Secretaria de Órgãos Colegiados
TC	-	Trabalho de Curso
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
USP	-	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 TEXTO INTRODUTÓRIO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS.....</b>	<b>26</b>
2.1 AS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	27
2.2 CATEGORIA DA PRÁTICA NA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	34
2.3 A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO.....	44
2.4 PRÁTICA X PRÁXIS NA FORMAÇÃO DA DISCIPLINA PPB .....	49
<b>3 ASPECTOS NORMATIVOS: INSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL, CONTEXTUALIZAÇÃO DA UFPR E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>54</b>
3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	55
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UFPR .....	62
3.3 REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS .....	67
<b>4 A TRAJETÓRIA DA PPB NA UFPR: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA.....</b>	<b>73</b>
4.1 DIMENSÃO TÉCNICA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTÁRIA DO PERÍODO DE 1980 A 2010 .....	76
4.2 DIMENSÃO TÉCNICA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTÁRIA E A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA PPB .....	85
4.3 DIMENSÃO TÉCNICA DA PESQUISA: O QUESTIONÁRIO .....	103
4.4 DIMENSÃO TÉCNICA DA PESQUISA: A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA ÁREA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	122
4.5 TRAJETÓRIA DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS TEÓRICAS .....	132
4.5.1 A História das disciplinas escolares .....	135
4.5.2 Código disciplinar .....	143
4.5.3 Práxis pedagógica.....	150
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>171</b>

<b>APÊNDICE A – REGISTRO DAS RESOLUÇÕES, PROCESSOS E PARECERES RELATIVOS AOS ANOS DE 1980 – 2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B - ASSUNTOS REFERENTES ÀS RESOLUÇÕES RELATIVAS AOS ANOS DE 1980 - 2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE C - DESCRIÇÃO DAS RESOLUÇÕES RELATIVAS AOS ANOS DE 1980-2010 DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE D - REGISTRO DAS EMENTAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, SEGUNDO AS RESOLUÇÕES 02/85 E 08A/85 - CEPE.....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE E - REGISTRO DAS EMENTAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, SEGUNDO AS RESOLUÇÕES 15/96, 26/99 E 90/00 - CEPE.....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE F - REGISTRO DAS EMENTAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, SEGUNDO A RESOLUÇÃO 30/08 – CEPE.....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA VERÔNICA .....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA ELISA.....</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICE J – ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>255</b>
<b>ANEXO A –RESOLUÇÃO Nº 99/80 - CEPE .....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXO B – INSTRUÇÕES – PLANO DE ENSINO .....</b>	<b>260</b>
<b>ANEXO C - PLANO DE ENSINO (FICHAS Nº1 E Nº 2) .....</b>	<b>264</b>
<b>ANEXO D – FICHAS Nº 1 E Nº 2 CONFORME RESOLUÇÃO Nº 15/10 .....</b>	<b>266</b>
<b>ANEXO E – PROGRAMA DA DISCIPLINA PPB .....</b>	<b>270</b>
<b>ANEXO F – MAPEAMENTO GERAL DA RESOLUÇÃO Nº30/08 - CEPE.....</b>	<b>272</b>



## 1 TEXTO INTRODUTÓRIO

Nossa experiência como professora do Ensino Fundamental - Séries Iniciais, em Araucária, de 1989 a 1998 e também o trabalho como pedagoga, em escolas públicas de Araucária, de 1995 a 1998, possibilitaram uma visão sobre as dificuldades que envolvem o trabalho pedagógico do profissional da educação nesse nível de ensino, principalmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

Em 1999, teve início nossa experiência como professora do curso de Pedagogia, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Quando assumimos a disciplina Prática Pedagógica C: Estágio em Docência do Ensino Fundamental, nossas reflexões acerca das dificuldades em sala de aula, tornaram-se ainda mais evidentes. Tínhamos que ensinar os alunos do curso de Pedagogia a organizarem suas aulas para atuarem no campo de estágio. Notamos desde o início as dificuldades que os alunos apresentavam em relação à organização desses planos de aula. Além dessas questões, outra se fazia presente em nossa prática como professora e nos inquietava: a avaliação. Eram constantes as indagações sobre provas e trabalhos em sala de aula, a preocupação com a nota, a ausência de conhecimento das Resoluções relativas à avaliação e a dificuldade dos alunos de compreenderem a avaliação como parte do processo de autonomia intelectual.

Neste contexto, procuramos estudar a maneira pela qual a UFPR regulamentava o processo avaliativo. Havia uma Resolução, em especial, denominada Resolução nº 37/97 que tratava da vida acadêmica de alunos e professores na instituição e discutia, em seu capítulo nono, todas as questões referentes à avaliação. Tínhamos que conhecer como deveriam ser avaliados os alunos, mesmo que a forma descrita na Resolução não fosse aquela que defendíamos, isto é, a Resolução apontava as questões técnicas de avaliar, principalmente a maneira de calcular a média e a quantidade de provas que deveriam ser realizadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1997). Nossa compreensão era e é a de que o processo avaliativo precisava ser entendido como um momento de produção do conhecimento coletivo ou individual com vistas à autonomia intelectual.

Todas essas reflexões sobre a prática pedagógica em sala de aula foram remetendo às questões que resultaram numa dissertação de mestrado intitulada “Práticas avaliativas no Ensino Superior: entre a lógica da normatização jurídica e a lógica pedagógica - o caso da UFPR”. Esse trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR sob orientação da professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e co-orientação da professora Doutora Tânia Maria F. Braga Garcia.

O objetivo do trabalho foi discutir como as práticas avaliativas foram e são instituídas na Universidade e se constituem num corpo de regras que normatizam a vida acadêmica de alunos e professores (SAGATIO, 2002). Para tanto realizamos uma análise histórica da Universidade brasileira e concomitantemente fomos apresentando como as diferentes perspectivas pedagógicas fizeram e fazem parte da construção desse espaço universitário.

Num segundo momento, focamos a UFPR, como campo de pesquisa, e trabalhamos com os processos e pareceres no período de 1996 a 2001, tendo como fundamento a discussão teórica de Bourdieu. Pudemos explicitar a prática avaliativa no campo pedagógico e no campo jurídico e evidenciar que as questões de ordem jurídica<sup>1</sup> se sobrepõem às questões de ordem pedagógica, além de identificar algumas contribuições para a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior.

Em 2010, fomos selecionados para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Nossa orientação ficou a cargo da professora Doutora Leilah Santiago Bufrem.

Novamente, nossa prática pedagógica desencadeou um processo de indagação a respeito da disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PPB). Conforme já relatamos anteriormente, a dificuldade dos alunos em planejarem as aulas que deveriam ser lecionadas no campo de estágio e a ausência do domínio dos conteúdos das áreas do conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram questões constantes em nossa prática pedagógica.

Foi no decorrer de conversas em sala de aula, nos acompanhamentos de estágio, nas discussões sobre os planos de aula, nos atendimentos individualizados e nas reflexões sobre a profissão de professor universitário que surgiram nossas inquietações sobre a disciplina PPB.

Observamos, por muitos anos, a dificuldade dos alunos em compreenderem a constituição da disciplina PPB no currículo do curso de Pedagogia. Alguns discentes nunca estiveram em sala de aula, em quaisquer níveis de ensino, muitos não têm o Curso de Formação de Professores, outros ainda trabalham em áreas que não têm relação com a educação. Com este universo, tão variado, algumas questões permeiam o processo educativo, tais como: a maneira pela qual os currículos são pensados, separando-se as disciplinas teóricas das disciplinas práticas; a hierarquização disciplinar; o valor atribuído a algumas disciplinas em detrimento de outras; a dificuldade de contextualizar os aspectos sociais, econômicos,

---

<sup>1</sup> Quando falamos das questões de ordem jurídica estamos tratando dos processos relativos à avaliação encaminhados pelos alunos ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Esses processos evidenciavam a maneira pela qual os professores realizavam o processo avaliativo, que em muitos casos, acabavam por descumprir a normatização superior.

políticos e culturais na construção curricular; as relações de poder estabelecidas entre professores e alunos, dentre outros.

A partir dessas reflexões e após as leituras feitas, fomos estruturando nossa problemática de pesquisa e, simultaneamente às nossas vivências em sala de aula e nossas leituras teóricas, configuramos o que passamos a chamar de problema de pesquisa. Em outras palavras, procuramos discutir como se configura o código disciplinar da disciplina PPB no âmbito do espaço de uma Universidade pública. A partir desse contexto, organizamos nosso objetivo geral, ou seja, entender como a constituição do código disciplinar da disciplina PPB, do curso de Pedagogia da UFPR, pode auxiliar na formação de pedagogos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na continuidade, apresentamos nossos objetivos específicos:

- a) discutir de que forma a disciplina PPB se insere no debate educacional contemporâneo;
- b) compreender qual o lugar da disciplina PPB no curso de Pedagogia da UFPR;
- c) analisar como se constituíram os elementos do código disciplinar da disciplina PPB no contexto da reforma curricular de 2007 no curso de Pedagogia;
- d) investigar que significados podem ser atribuídos à disciplina PPB na formação do pedagogo e do professor.

Ainda situando alguns aspectos relativos a delimitação da problemática da investigação descrevemos o objeto de pesquisa, isto é, a constituição do código disciplinar da disciplina PPB na UFPR. Também consideramos oportuno, neste momento, a exposição da tese que constitui o fio condutor da pesquisa, ou seja, o significado que pedagogos e professores atribuem à constituição do código disciplinar da disciplina PPB para sua formação inicial e continuada pode representar um fator importante para a compreensão de aspectos relacionados à prática pedagógica.

Por fim, em relação à dinâmica da investigação, gostaríamos de destacar três elementos. O primeiro diz respeito a hipótese da investigação, ou seja, pode-se supor que o contexto histórico, social, político, econômico e cultural exerce maior influência na constituição do código disciplinar da disciplina PPB na UFPR do que as vozes dos sujeitos (professores e alunos). O segundo se refere a localização do campo e dos sujeitos. O campo a ser estudado foi definido como a UFPR, no período de 1980 a 2010, e os sujeitos são os professores e alunos do curso de Pedagogia da referida instituição.

Inicialmente, para que possamos elucidar as questões apontadas, apresentamos as discussões teóricas de Forquin (1993) sobre a cultura escolar, definida como [...] “o conjunto

dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167, aspas do autor).

Segundo o autor, os conteúdos escolares apresentam uma simbologia. Eles não estão dispostos no currículo de uma maneira qualquer, mas representam uma seleção de conteúdos organizados a partir de elementos culturais construídos historicamente pela humanidade. Essa organização curricular é inserida na sala de aula, em forma de disciplinas, com a intenção de garantir ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado.

Para se compreender o processo de apropriação desse conhecimento importa lembrar que cada aluno e cada professor apresentam características próprias da cultura em que estão inseridos. Essa cultura não é abstrata e nem irreal. É parte da constituição dos sujeitos, e garante a eles sua identidade social e profissional (FORQUIN, 1993).

Portanto, a cultura dos sujeitos adentra a escola e a sala de aula e a compreensão desse aspecto é fundamental por parte dos professores e dos futuros professores para o encaminhamento da aula. Considerar o que o aluno sabe como ponto de partida para as discussões em sala de aula pode ser uma garantia de reconhecimento da cultura desse aluno no campo escolar.

Tratando ainda da cultura escolar, podemos verificar que ela é transmitida de gerações a gerações por meio dos conteúdos didatizados, que são aprendidos de maneiras diferentes pelos alunos.

Nesse sentido, colaboram para a discussão os escritos de Bourdieu (2010) que tratam dos diferentes graus de êxito obtidos pelos diferentes grupos sociais na vida escolar. O autor mostra como as diferenças culturais qualificam os sujeitos colocando-os em diversos lugares no campo<sup>2</sup>educacional. Demonstra também como a constituição familiar, o meio linguístico e o pertencer ou não à camada superior determinam o progresso ou a eliminação dos alunos, principalmente, no que se refere aos estudos superiores.

Na sociedade contemporânea, o conhecimento adquire um maior valor econômico, social e cultural. Uma parte cada vez maior da população deseja chegar à Educação Superior, mas, o acesso continua restrito às camadas mais favorecidas da população, constituídas por aqueles com maior poder econômico e cultural. Os menos favorecidos buscam cursos técnicos

---

<sup>2</sup> A noção de campo de Bourdieu (2004) nos ajuda a compreender a universidade, enquanto campo social e como as relações internas e externas estruturam o espaço acadêmico. As relações internas referem-se à organização normativa da instituição, enquanto as relações externas dizem respeito às influências que a universidade estabelece com a sociedade.

que possam garantir um trabalho futuro, pois, não dispõem de tempo livre e meios econômicos para receber a certificação. Muitos ainda trabalham e estudam para garantir a sua sobrevivência e a de seus familiares.

O que podemos constatar é que a Universidade não está de fora do processo histórico, pelo contrário, ela faz parte dele e colabora para sua construção. Sendo assim, para contextualizar essa instituição faz-se necessário também olhar o contexto social, econômico, político e cultural da sociedade onde ela está inserida.

Nessa perspectiva, podemos dizer que, embora os alunos, do curso de Pedagogia da UFPR sejam oriundos de diferentes culturas e classes sociais, isso não exige a Universidade e os profissionais que nela trabalham, da formação desses alunos, dos quais ela é responsável pela formação institucional e social. Essa dimensão institucional decorre dos próprios princípios da Universidade e dos seus objetivos principais, no sentido de elaborar conhecimentos novos e formar pessoal altamente qualificado por meio da transmissão do conhecimento sistematizado. E a dimensão social desse compromisso relaciona-se aos serviços à comunidade e ao exercício dos papéis de elaboração social do contexto onde está inserida.

Entretanto, por fazer parte do contexto mais amplo e globalizado, a Universidade brasileira participa do modelo competitivo que cada vez mais orienta as relações pessoais e institucionais regidas pelo capital e as nações que se organizam por meio das políticas neoliberais. Queremos dizer que cada vez mais as leis de mercado podem afetar diretamente os sujeitos sociais que convivem cotidianamente com a influência de tais políticas. A Universidade também é influenciada pela forma que os governos encontraram para solucionar os problemas socioeconômicos, pois, ao redefinirem suas políticas públicas os governos afetam a reorganização do Ensino Superior a fim de atender as novas demandas sociais do mundo do trabalho. A própria pesquisa, em muitos casos, está atrelada a fatores de financiamento e produtividade, servindo aos interesses do capital, em vez de preocupar-se em produzir e difundir conhecimento capaz de auxiliar na transformação social, principalmente daqueles que se encontram marginalizados.

No entanto, apesar da garantia legal e constitucional, de que “todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1988, p. 4), na realidade isso não ocorre, o que evidencia o formalismo legal e o distanciamento, de muitos brasileiros e brasileiras, do espaço escolar, nos seus diversos níveis de ensino. Muitas vezes, o Estado estabelece, por meio da normatização, relações de ordem e poder, que acabam por dificultar possíveis modificações no espaço social e principalmente, no espaço escolar. Nesse sentido, Bourdieu (2010, p. 53), complementa:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Considerando-se o argumento do autor, a igualdade de direitos e deveres constante na legislação serve como justificativa para as desigualdades sociais e culturais, isto é, as normas partem do pressuposto de que todos têm acesso à cultura transmitida pela escola, sobretudo, que todos conseguem adquirir conhecimento da mesma forma. Mas, como garantir que todos aprendam da mesma maneira, se os elementos sociais e culturais que constituem cada sujeito são diferentes? As Leis acabam por legitimar e conservar os valores dominantes daqueles que já são considerados superiores na escala social.

Nesse quadro, a Universidade pública fica atrelada aos órgãos governamentais que definem, por meio das normas, o que essa instituição deve ou não deve fazer. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006) são um exemplo recente de como o governo articula seus propósitos, normatiza e delibera como os cursos de Pedagogia devem funcionar em todo país. Assim, questionamos que autonomia intelectual e administrativa é dada às instituições de Ensino Superior? Pode-se afirmar que a autonomia é apenas relativa, pois, novamente temos a falácia do discurso de que a Universidade precisa se reorganizar frente ao modelo de desenvolvimento do governo federal e para tanto são necessários os devidos ajustes. A legislação implanta um modelo tecnocrático de Universidade e fragmenta o trabalho educativo utilizando-se do discurso de que é preciso manter um núcleo comum nacional a fim de garantir a certificação dos alunos no final do curso. Por outro lado, não podemos deixar de registrar que no interior do campo acadêmico há reação, por parte de alunos e professores, a essas formas burocráticas de gerenciamento, racionalização e controle presentes nos discursos normativos.

Nas palavras de Bourdieu (2012, p. 211-212):

[...] a medida tecnocrática do rendimento escolar supõe o modelo empobrecido de um sistema que, sem conhecer outros fins exceto aqueles que retivesse do sistema econômico, corresponderia ao máximo, em

quantidade e qualidade, e ao menor custo, à demanda técnica de educação, isto é, às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a concepção de Universidade passa a ser compreendida a partir da visão do mercado, ou seja, o Estado e algumas entidades internacionais, como o Banco Mundial (BM), passam a regular a forma de normatizar a instituição escolar com base nos objetivos do setor produtivo. A escola passa a ser entendida a partir dos modelos de administração empresarial. Nas palavras de Rodríguez e Garzón (2012, p. 230): “com a perda do sentido do público, a escola e a Universidade começam a se vincular à lógica do mercado, incorporando-se como instâncias chaves para a racionalização e o controle”.

Pode-se afirmar que este modelo de Universidade não é condizente com uma perspectiva progressista de educação, porque deixa de lado a natureza da instituição universitária, ou seja, o movimento permanente de adaptação à realidade e à construção do conhecimento a fim de formar pessoas que possam atuar de forma consciente e democrática na sociedade.

Nesse sentido, Rodrigues Días (1998) destaca as finalidades do Ensino Superior, relacionando-as a quatro objetivos principais:

- a) *la elaboración de conocimientos nuevos (función de investigación);*
- b) *la formación de personal altamente cualificado (función de enseñanza);*
- c) *la prestación de servicios a la sociedad;*
- d) *la función ética que implica la crítica social* (RODRIGUES DÍAS, 1998, p. 408).

Podemos verificar nas afirmações do autor a consideração pelo processo de construção e reconstrução do conhecimento, a preocupação com uma formação qualificada, a referência à função social da Universidade e o reconhecimento da importância das questões éticas. Esses objetivos elencados por Rodrigues Días (1998) sustentam nosso ponto de vista sobre a concepção de Universidade.

Sendo assim, podemos dizer que as forças internas e externas estruturam todo espaço acadêmico, inclusive as reformulações curriculares e as disciplinas. Não é possível pensarmos o currículo do curso de Pedagogia e as disciplinas que o compõem sem compreendermos os aspectos discutidos até aqui e o relacionarmos com a constituição da disciplina PPB. As questões estruturais abordadas favorecem a compreensão das dificuldades enfrentadas em sala de aula. A disciplina PPB está inserida num currículo, o qual representa uma instituição de Ensino Superior que, por sua vez, está regida por uma determinada forma de organização social, política, econômica e cultural.

Portanto, ao analisarmos como se configura o código disciplinar da disciplina PPB no âmbito do espaço da UFPR precisamos verificar como esta instituição organiza, formalmente, seu processo de normatização das práticas pedagógicas. No que diz respeito às legislações federais, que tratam das questões curriculares, as orientações gerais sobre como os currículos devem ser estruturados partem do nível federal e as Universidades precisam adaptar-se a elas como forma de contribuir para melhoria da qualidade da educação. Algumas alterações no texto da Lei são permitidas, no sentido de se manter o caráter democrático da legislação. Todavia, as normas instituídas pela esfera federal dispõem de um reconhecimento na hierarquia social, que acaba por ser capaz de determinar como deve ser o funcionamento das instituições escolares em todos os níveis de ensino.

Os processos de normatização curricular são elementos reveladores, portanto, dos modos de legitimação dos valores dominantes e de como o capital econômico instaura as leis do mercado no interior dos sistemas educacionais, principalmente no que se refere ao Ensino Superior. Na medida em que a Universidade pública não consegue cumprir sua função de democratizar o conhecimento científico, ela pode transformar-se em um espaço de burocratização das práticas pedagógicas e a formação profissional de professores e pedagogos transforma-se em cumprimento de decisões normativas.

O que procuramos argumentar, até aqui, é que a normatização precisa ser compreendida como parte da prática pedagógica, ou seja, que as Leis precisam estar a serviço do processo ensino-aprendizagem a fim de garantir uma sólida formação acadêmica aos futuros profissionais da educação. Nesse contexto, a disciplina PPB tem um significado na constituição do curso de Pedagogia da UFPR, isto é, por meio das ações pedagógicas desenvolvidas nos campos de estágio, ela procura desvelar a importância do ato educativo e as implicações que envolvem o significado da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, quando tratamos da problemática da pesquisa precisamos analisar como a mesma está inserida a partir das interrogações iniciais, ou seja, compreender como nosso objeto de estudo relaciona-se com os aspectos formais e pedagógicos estabelecidos no campo de uma Universidade pública.

Apresentamos inicialmente algumas questões que dizem respeito à organização da Universidade na contemporaneidade, isto é, a sua relação com a sociedade, com a cultura, com as questões econômicas e políticas e com as legislações federais que dizem respeito à normatização dos currículos dos cursos de Pedagogia. Também procuramos apresentar nosso problema de estudo e as questões mais específicas a ele vinculadas.



Para que possamos elucidar as reflexões apontadas anteriormente, apresentamos as discussões teóricas de Cuesta Fernández<sup>3</sup> sobre os sistemas educativos que constroem historicamente as disciplinas escolares e, portanto, seus códigos disciplinares.

*En suma, el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatários sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época (CUESTA FERNÁNDEZ, 1998, p. 9).*

Nesta perspectiva de reflexão, entendemos que o código disciplinar é um instrumento capaz de perceber aspectos do contexto escolar, considerando sua historicidade, ou seja, a forma pela qual a educação é compreendida em cada época e o reflexo disso na formação inicial do professor e do pedagogo. Um exemplo desta concepção pode ser verificado nas reformulações curriculares<sup>4</sup> do curso de Pedagogia, ou seja, a reformulação curricular de 1985 previa a formação do pedagogo voltada para a divisão técnica do trabalho, enquanto na reformulação curricular de 1996 preponderava a ideia do pedagogo unitário e na de 2008, além da formação unitária, procura-se compreender a cultura como fator essencial na formação de professores e pedagogos.

Assim, procuramos analisar como a disciplina PPB se constitui enquanto uma disciplina responsável em apresentar os elementos necessários à docência e como estes elementos constitutivos podem alterar a formação inicial dos profissionais da educação a partir da discussão do código disciplinar de Cuesta Fernández (1998).

Segundo esse autor os conteúdos e a prática docente estão situados em um determinado tempo. Sendo assim, podemos dizer que tanto os conteúdos como as práticas pedagógicas, desenvolvidas no espaço escolar, não foram sempre construídas da mesma maneira, mas, que de acordo com o espaço e o tempo esses elementos podem ser construídos

---

<sup>3</sup>Mas, para que possamos prosseguir nossas reflexões, precisamos esclarecer dois pontos. O primeiro diz respeito às reflexões que o autor faz a respeito do código disciplinar. Nossa intenção em analisar seus estudos está voltada ao tratamento que dá ao assunto, embora seus trabalhos estejam mais próximos da disciplina de História, pois muitas das questões que prioriza em suas discussões sobre código disciplinar podem ser generalizadas para outras disciplinas curriculares, como o caso da PPB. O segundo ponto a destacar é que seis estudos derivam da análise do contexto sociohistórico espanhol, todavia esclarecemos que não temos a intenção de realizar um estudo comparativo, mas, aproximar o máximo possível suas considerações sobre código disciplinar dos processos de formação da disciplina PPB.

<sup>4</sup>A presente pesquisa, no que se refere aos trabalhos relacionados com a Secretaria de Órgãos Colegiados (SOC), delimitou seus estudos de 1980 a 2010. Neste período três reformulações curriculares foram institucionalizadas, são elas: a de 1985, 1996 e 2008 e elas serão melhores explicitadas no capítulo quatro.

e reconstruídos. Esse processo é dialético e cotidianamente subsidiado pelas descobertas da ciência, além de legitimado pela cultura. A partir desse ponto de vista, procuramos verificar como a legislação, os documentos e o currículo do curso de Pedagogia de 1980 a 2010 perceberam e percebem a constituição da disciplina PPB, que historicamente representa um conjunto de ideias, rotinas, normas que legitimam a vida acadêmica de professores e alunos na UFPR.

Há muito tempo, a tradição escolar, estabeleceu condicionantes institucionais para a transmissão dos saberes, isto é, as práticas pedagógicas são estabelecidas, na escola, por meio das disciplinas que apresentam programas sequenciados e dispostos em um ano letivo. Supõe-se assim, que a aprendizagem dos alunos é progressiva, ou seja, um conteúdo de cada vez distribuído em bimestres, semestres ou anual. E para finalizar a avaliação verifica o que foi aprendido e certifica ou não, os alunos para o próximo ano.

Por isso, quando estudamos a constituição do código disciplinar da PPB, temos, de um lado, o processo que organiza a normatização das práticas escolares e de outro, as vozes de alunos e professores que compõem a disciplina. Não é possível pensarmos a disciplina PPB sem considerarmos esses dois aspectos.

A partir dessas considerações podemos destacar as justificativas que focamos no presente trabalho, ou seja, a construção do conhecimento científico para nossa prática profissional, a importância da pesquisa para os professores que atuam na área de prática pedagógica, principalmente, no Ensino superior e o significado deste estudo para a elaboração de normas que regem a vida acadêmica de alunos e professores na UFPR.

Deste modo, procuramos sistematizar a pesquisa realizada, por meio de capítulos, a fim de apresentarmos, didaticamente, os elementos teórico-metodológicos do trabalho. Neste capítulo um destacamos as questões centrais referentes à problemática da pesquisa e sua relação com os principais conceitos teóricos que envolvem os desdobramentos específicos do problema.

No capítulo dois apresentamos o debate contemporâneo sobre currículo e prática pedagógica e algumas relações com a constituição do código disciplinar da disciplina PPB. Autores como Apple (2011), Sacristán (2012), Bourdieu (2012), Lüdke (2012), Moreira e Tadeu (2011) são alguns dos exemplos de teóricos selecionados para discutir a temática.

O capítulo três trata de alguns dos aspectos da instituição da Universidade no Brasil, da contextualização da UFPR e da organização normativa do curso de Pedagogia. Nesse momento, focamos historicamente como foi a construção do Ensino Superior no país, principalmente, pelos estudos de Francisco Filho (2004). Para as questões sobre a UFPR,

utilizamos o trabalho de Siqueira (2012) que retrata 100 anos de história da referida instituição. E, finalmente para discutir os aspectos legais que regulamentaram e regulamentam o curso de Pedagogia, recorremos às Leis a partir de 1939 até 1996.

No capítulo quatro, denominado de trajetória metodológica, procuramos destacar os instrumentos de acesso às fontes de informação e à organização dos dados, em um trabalho minucioso que procurou destacar a análise documentária do período de 1980 a 2010 da Secretaria de Órgãos Colegiados (SOC) da UFPR. Em seguida, aplicamos o questionário aos alunos que cursavam a disciplina PPB e depois realizamos a entrevista com as professoras da área de prática pedagógica. Na segunda parte, do capítulo apresentamos as categorias de análise, ou seja, a história das disciplinas, o código disciplinar e a práxis pedagógica.

Na continuidade, temos as considerações finais onde ressaltamos as principais ideias sobre o estudo e as possíveis contribuições da pesquisa no campo da prática pedagógica.

Destacamos também que os anexos apresentam documentos que consideramos primordiais para serem consultados durante a leitura do trabalho e os apêndices foram construídos com a intenção de facilitar a compreensão da análise documental.

## 2 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Neste capítulo, buscamos discutir o significado da prática na formação do professor e do pedagogo por meio de teóricos contemporâneos que têm se posicionado em relação a essa questão. A seleção dos textos analisados teve como critério principal a contribuição dos textos à contextualização das questões relacionadas à prática pedagógica, considerando aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, no sentido de compreendermos quem é o professor que está na escola e quem é o aluno que está na sala de aula.

Sobre a importância desses profissionais que lidam com a preparação das novas gerações no mundo contemporâneo, Apple (2011, p. 73, grifo do autor), destaca:

A tradição de estudos e ativismo pela qual me formei baseou-se exatamente nesses *insights*: as complexas relações entre capital econômico e capital cultural, o papel da escola nas ações de reproduzir e desafiar a enormidade de relações desiguais de poder (que transcende muito as classes sociais, obviamente) e as maneiras como o conteúdo e a organização do currículo, a pedagogia e a avaliação do aprendizado funcionam em tudo isso.

Apple (2011, p. 73) prossegue dizendo que “É precisamente nos tempos de hoje que essas questões devem ser levadas mais a sério” [...]. Concordamos com o autor, no que diz respeito às relações entre as questões de ordem econômica e cultural, bem como, ao papel da escola frente à sociedade moderna. Reiteramos o que já havíamos mencionado no início do capítulo sobre a necessidade de contextualização do processo pedagógico para conhecermos os sujeitos que estão na escola. E ainda, destacamos a importância do currículo, do conteúdo e da avaliação na formação dos profissionais da educação. Acrescentamos nas considerações do autor as questões relacionadas à metodologia de ensino porque consideramos relevante para a realização da docência.

Assim, com este trabalho, tivemos como foco a constituição do código disciplinar da disciplina PPB na sua relação com a formação dos futuros profissionais da educação, principalmente no que se refere à prática pedagógica. Nosso fio condutor é a referida disciplina, pela qual observamos, graças à nossa experiência profissional e ao apoio da literatura, as dificuldades dos alunos em realizar a docência, quer seja por questões de domínio de conteúdo, quer seja pelo embaraço com as questões de ordem didático-pedagógica.

Nessa lógica, a responsabilidade com o conhecimento científico acumulado historicamente, assim como o conhecimento científico produzido na contemporaneidade, são

fundamentais. Não podemos negar o contexto em que estamos vivendo atualmente, pois, se assim o fizermos estamos negando o papel da escola nos dias atuais.

Considerando todos os aspectos citados, propomos o presente capítulo que não tem a pretensão de esgotar os estudos sobre a prática pedagógica dos profissionais da educação, principalmente, no curso de Pedagogia da UFPR. A partir desse contexto caminhamos num contínuo exercício de análises e sínteses que podem ser contestadas por profissionais que contribuam com nosso trabalho, ou ainda, por outros que divergem de nossas perspectivas e assim nos fazem pensar sobre a temática com mais propriedade.

## 2.1 AS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A compreensão dos estudos curriculares torna-se significativa para o olhar sobre as práticas pedagógicas, assim como, a forma com que esses estudos estão sendo pensados pelos teóricos brasileiros e também por teóricos de outros países. Não queremos aqui importar receitas de outros espaços porque a história já nos mostrou que essas importações redundam em situações contraditórias e inadequadas. Todavia, olhares sobre o mesmo assunto em realidades análogas podem auxiliar nossa compreensão. Hoje temos mais em comum uns com os outros do que no passado, pela maneira como a economia globalizada instalou-se nos diversos países do mundo, especialmente com a presença significativa das tecnologias de informação e comunicação.

Segundo Gimeno Sacristán (2012, p. 56):

O mundo globalizado é um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo uma rede de intercâmbios, empréstimos, e acordos de cooperação, no qual se adotam padrões de comportamento, modelos culturais de outros ou algumas de suas características; no qual se tecem projetos e destinos [...].

Somos todos reféns de um sistema que opera numa lógica cujos objetivos convergem para um modelo globalizado de economia. Sobre essa questão, concordamos com Dale (2004, p. 426), quando ele afirma a existência de uma “agenda global estruturada para a educação” em que se expande, globalmente e pela globalização neoliberal, uma cultura educacional comum.

Estas questões centram-se nos princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do

conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si. Elas dirigem-nos no sentido de descobrir como é que aqueles processos são financiados, fornecidos e regulados e como é que este tipo de formas de governação se relaciona com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade. (DALE, 2004, p.439).

A compreensão de como a educação é estruturada na sociedade neoliberal é fundamental para a discussão dos motivos pelos quais esse modelo financia, fornece e regula a formulação de políticas educacionais. Há um discurso que pretende se impor, sem questionamentos. De um lado, temos uma parcela da população, detentora de informação e conhecimento sistematizado, por outro lado, temos uma grande parcela exaurida dos meios que possibilitem uma compreensão mais aguçada das relações estabelecidas nesse tipo de sociedade. Mesmo que ampliada consideravelmente a taxa de escolaridade nos últimos dez anos, não temos assegurada a distribuição do conhecimento científico da mesma maneira para todas as classes sociais.

Segundo Bourdieu (2012, p. 216, grifos do autor):

Se, por exemplo, os estudantes procedentes das diferentes classes sociais são desigualmente levados a reconhecer os *verdictos* do sistema escolar e, em particular, desigualmente dispostos a aceitar sem drama nem revolta os estudos e as carreiras de segunda ordem [...] é porque as relações entre o sistema escolar e o sistema econômico, isto é, no caso em pauta, o mercado de trabalho, permanecem em relação, mesmo entre aprendizes intelectuais, com a situação e posição de sua classe social de origem, pelo *ethos* de classe como princípio do nível de aspiração profissional.

As carreiras podem ser de “segunda ordem” (BOURDIEU, 2012) para as classes que não detém poder aquisitivo, entretanto, a preservação desse modelo, exige que todos possam melhorar economicamente para comprar o maior número possível de itens e de preferência dentro dos padrões estabelecidos como os padrões da moda. Não basta ter um carro, é preciso ter aquele carro que foi lançado há poucos dias. Em muitos casos, a fila de espera do carro é tão grande que demora meses para que ele seja adquirido. Nesta lógica: “As coisas precisam ficar obsoletas com maior facilidade”, ou seja, tudo que é produzido industrialmente, na contemporaneidade, [...] “precisa tornar-se inútil ou fora de moda o mais depressa possível” (MORAIS, 1988, p. 161). Assim age o neoliberalismo, destruindo, gradualmente, a natureza e criando necessidades humanas, a fim de abarcar maior número de consumidores [...] “o que já se denunciava nos manuscritos econômico-filosóficos de 1844 de Marx: a transformação do homem em meio, instrumento ou mercadoria”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 443).

Segundo Silva (1996a, p.16, aspas do autor):

Nesta perspectiva, não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’ que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra ‘realidade’.

É como se o estado neoliberal, para prosseguir na formatação da sociedade que deseja, tivesse que estar em todos os lugares ao mesmo tempo. É um fenômeno curioso porque essa perspectiva age em rede, com a intenção de fazer com que todos pensem e façam as coisas da mesma maneira e ao mesmo tempo. Para garantir seus objetivos o tempo é primordial, assim, as pessoas não têm como adquirir consciência dos fatos e tudo passa a ser construído a partir dos pressupostos deste modelo. Apple (2005, p. 44) resume com propriedade o que estamos discutindo quando diz que vivemos em [...] “um mundo em que tudo é, potencialmente, um produto [...] à venda”.

No entanto, não podemos esquecer que muitos movimentos de resistência estão agindo na sociedade contra a maneira pela qual o estado neoliberal e a globalização impõem seus objetivos. Silva (1996a, p. 27) destaca que as lutas populares caracterizam-se pela [...] “contestação dos mecanismos de mercado como regulador da vida econômica e social”. Talvez ainda tenhamos dificuldade de interromper completamente essa forma de estabelecer as relações de poder na sociedade, mas, a resistência é parte desse processo. A partir do domínio do conhecimento, muitas discussões teóricas têm apontado para a necessidade de superação desse modelo. Nossa luta é constante e se constrói por meio de nossas ações em sala de aula e também por meio de nossos estudos teóricos.

Nesse cenário, procuramos discutir a constituição da disciplina PPB considerando todos os elementos curriculares que a compõem, ou seja, os aspectos externos vinculados às relações sociais e de produção e os aspectos internos relacionados com a discussão didático-pedagógica da disciplina. Entendemos que numa perspectiva crítica de educação todos devem participar, de maneira igualitária, dos avanços científicos e tecnológicos mais significativos do nosso momento histórico. Mas, na realidade as coisas não acontecem dessa forma porque a escola tem sido refém da política neoliberal a fim de instituir modelos pedagógicos que continuem privilegiando alguns em detrimento de outros.

É importante que os professores estejam aptos a perceber que são tão marginalizados quanto os alunos. A ideia de que sempre o aluno apresenta dificuldades pode ser contestada a partir do momento que as dificuldades dos professores sejam elencadas. Por isso, o currículo não deve ser acessível somente a quem aprende, mas, a quem ensina. Ouvindo-se as diferentes

vozes, ou seja, dos professores e dos alunos, respeitando-se os interlocutores, discutindo-se o currículo, garante-se a democratização do conhecimento científico e dos meios de sobrevivência digna para todos.

Optamos por discutir as questões referentes ao currículo, paralelamente às questões sobre a prática pedagógica e também como essa temática se relaciona com a formação de profissionais da educação. Consideramos que apresentar a relação entre macro e micro possibilita uma análise dos elementos formadores desses contextos, bem como, facilita a percepção da relação que mantém entre si.

Portanto, ao tratarmos da disciplina PPB não podemos discuti-la sem apresentar a concepção de currículo que ela representa. Partimos do pressuposto de que o currículo é um elemento em constante transformação, as determinações sociais e históricas precisam ser consideradas, pois, não há mais espaço para o entendimento de currículo como mero organizador do campo escolar, ou ainda, uma visão de currículo meramente técnica. A perspectiva defendida é que o currículo representa interesses, conflitos, relações de poder, diferentes visões vinculadas à organização social e educacional (SILVA, 1996a).

Nesse sentido, Moreira e Silva (2011, p. 27) complementam:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna e apropriada para ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Assim, ao falarmos da constituição da disciplina PPB estamos também falando da relação entre cultura e currículo numa visão crítica, ou seja, como parte de uma sociedade datada historicamente e tradicionalmente compreendida a partir das divisões sociais que se instauram na relação educacional e de produção. Não podemos negar que as relações sociais e culturais são conflituosas e podem reproduzir padrões estabelecidos pela classe dominante. Entretanto, ao trabalhar com o conhecimento científico, por meio de uma postura bem definida, podemos tentar superar divisões existentes em nossa sociedade ou pelo menos esclarecer sua existência a fim de garantir que nossos alunos possam estar conscientes de sua participação política na contemporaneidade.

Outra questão a ser considerada são as relações de poder estabelecidas nas rotinas institucionais e na organização curricular. Essas relações se manifestam, principalmente, na



maneira pela qual os diferentes grupos sociais são divididos ou negligenciados no currículo oficial. Assim, impõe-se a necessidade de conhecermos o campo curricular a partir de todas as suas estruturas e, desse modo, revermos a maneira tradicional de organização curricular como um primeiro passo, verificando se as disciplinas estão cumprindo as determinações de controle impostas pelo governo federal ou discutindo a formação dos profissionais da educação.

Essa posição crítica volta-se contra o projeto neoliberal que busca manter a ordem estabelecida tradicionalmente no currículo, a fim de garantir que seu ideário continue sendo perpetuado no campo educacional e que o mercado de trabalho continue recebendo sujeitos formados para suas necessidades. Esse modelo requer, portanto, ajuste da escola e do currículo a seus padrões. Uma das maneiras mais eficientes de manter as regras é manter a organização curricular definida a partir da noção de produtividade.

Então, como pensar a constituição da disciplina PPB na formação do profissional da educação? É possível compreender essa disciplina a partir de pressupostos pedagógicos e políticos? Para respondermos a essas questões é necessário que professores e alunos desenvolvam modos de percepção da estrutura social, bem como, sejam capazes de reconhecer e intervir nas estratégias de regulação adotadas pelo estado neoliberal.

Desconstruir discursos traçados como universais não é uma tarefa fácil. No entanto, a partir do momento que temos a percepção de que existem outras maneiras de compreendermos a realidade, novos significados podem ser vislumbrados. Outros tipos de ações podem apresentar outras possibilidades de reconhecimento dos atores sociais. Sendo assim, formas de resistência podem também construir alternativas de oposição.

Nesse sentido, a compreensão de que [...] “o próprio educador deve ser educado” e de que a atividade humana [...] “só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária” (MARX; ENGELS, 1996, p. 126) pode estabelecer conexões com a formação inicial e continuada de professores e pedagogos, a fim de que seja possível organizar, com rigor científico, o posicionamento e as ações frente às determinações do real.

Embora consideremos a concepção neoliberal como antagônica ao que acreditamos ser a construção de uma sociedade justa e igualitária para todos os cidadãos. Precisamos analisar os princípios de tal concepção para realizarmos as devidas ponderações. Também na organização dos estudos curriculares as diferentes visões podem ser analisadas até fazermos os recortes necessários naquelas abordagens que respondem com mais clareza ao compromisso social que temos com nossos alunos e com a sociedade. Portanto, não podemos

resolver questões educacionais com a mesma lógica utilizada para resolver as questões econômicas, porque são matrizes diferentes e exigem formas diferentes de interpretação.

Quando analisamos a constituição das disciplinas curriculares também verificamos as interferências em nível macro e micro. Em nível macro nos referimos às questões de ordem social, econômica, política e cultural. Em nível micro consideramos todo o universo da sala de aula no que diz respeito, principalmente, às questões de conteúdo, metodologia e avaliação. Esses elementos estão dispostos em todos os estudos curriculares e apresentam um alto grau de complexidade, mas, precisamos considerá-los quando tratamos da constituição de uma disciplina, quando realizamos uma análise de conjuntura.

Ao examinarmos as estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais podemos:

[...] compreender a centralidade atribuída pelo Estado às políticas de formação e gerenciamento de professores. Trata-se de monitorar este imenso contingente de funcionários públicos que mantém encontro diário com uma população que precisa ser adequadamente formada e disciplinada, tanto pelo papel que parte desempenhará no mercado de trabalho, quanto pela necessidade de conformação dos que ficarão à margem ou dele farão parte de forma precária (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.135).

Nessa perspectiva, notamos a preocupação do Estado com a formação de professores. Como atualmente tudo é validado pela cultura dos resultados, as entidades internacionais junto com o Estado neoliberal passam a financiar o processo educacional e propor estratégias de verificação do trabalho dos professores por meio de avaliações padronizadas que buscam aferir a qualidade do ensino. Em muitos casos, os professores são responsabilizados pelo desempenho insatisfatório dos alunos como se eles fossem culpados pela falta de estrutura em nível federal, estadual e municipal.

Essa tendência de “Organizações Multilaterais” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011), como: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM) e o Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), passou a gerenciar as escolas seguindo padrões de gestão de recursos que podem gerar uma precarização do trabalho docente. Em outras palavras, “baixos salários, más condições de trabalho, falta de perspectiva de carreira e reconhecimento social” podem concorrer para a “escassez de interessados no magistério” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 138). Outro fator a destacar, é a ênfase dada pelas agências financiadoras ao individualismo na carreira docente. Cada professor preocupa-se com sua formação e melhoria salarial sem colaborar com um projeto coletivo com seus pares, com a escola e com a sociedade.

Compreendemos a partir desse contexto que é fundamental continuar discutindo a constituição da disciplina PPB na formação do professor e do pedagogo, a fim de que possamos entender qual é a função da Universidade pública na formação inicial e na formação continuada das futuras gerações. Nesse sentido, procuramos contribuir para superar as contradições do capitalismo contemporâneo, principalmente, no que diz respeito à profissionalização, à “gestão da educação e o controle dos professores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 145).

Dessa forma, podemos notar a dimensão do problema, pois, passamos a lutar para [...] “manter o mais elementar e defensivo dos direitos da classe trabalhadora, sem os quais sua sobrevivência está ameaçada: o direito ao trabalho, ao emprego” (ANTUNES, 1998, p.148, grifos do autor). Todavia, quando nos referimos ao conceito de trabalho, não estamos pensando naquele que busca resultados a qualquer custo, mas, a um trabalho que dignifica o cidadão, isto é, o torna homem na relação com a natureza e com os outros homens. Sendo assim, a docência realizada na disciplina PPB, passa a ser vista como fundamental para a formação de professores e pedagogos porque capacita a compreensão da realidade a partir de um suporte teórico-prático.

Segundo Scalcon (2008, p. 38):

Ao pensarmos a formação de professores, levamos em conta que toda a estrutura cognoscitiva do homem se encontra fundada numa dada compreensão da realidade e que todo o saber é elaborado e apropriado articuladamente com uma visão de mundo: compreensão que se atrela a uma forma determinada e determinante de pensar a natureza, os homens, a sociedade e suas relações. Todo trabalho educativo assume alguma postura diante das situações de ensino e, invariavelmente, se ancora numa ou noutra forma de pensar os objetos, os fatos, os fenômenos e o próprio conhecimento e sua acessibilidade.

Portanto, quando pensamos a formação de professores e pedagogos procuramos recuperar a importância da visão de mundo, de homem e de sociedade a fim de que possamos compreender que a força de trabalho não se limita somente a produção de mercadorias. Faz-se necessário o entendimento que o processo de produção da vida humana não deve ser considerado apenas como um meio de subsistência, mas, que ele pode ser entendido como [...] “uma nova forma de trabalho, que realize, em sua integralidade, a omnilateralidade humana, o livre desenvolvimento das individualidades, a plena realização e emancipação do ser social” (ANTUNES, 1998, p. 130). O processo de trabalho educativo não pode ser desfigurado como precário como objetiva o modelo neoliberal. Para tanto, a atividade educativa pressupõe uma

prática social consciente que possibilite a apreensão da complexidade das relações existentes na realidade.

Sobre esses aspectos Scalcon (2008, p. 44) afirma:

O trabalho pedagógico, para que efetivamente desenvolva mediações de caráter histórico, cultural e social capazes de produzirem uma apropriação de conhecimentos pautada no significado essencial da atividade humana básica, ou seja, no trabalho, necessita apoiar-se numa epistemologia que contribua coerentemente para a formação do professor, potencializando sua compreensão e sua atuação numa perspectiva de unidade teórico-prática.

Nessa direção, a formação de professores e pedagogos, apoiada nos pressupostos da práxis, pode corresponder a uma possibilidade de resistência e transformação. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina PPB passa a ser entendido como teórico-prático e registra um avanço importante em direção à concepção da práxis educativa.

A esse respeito, convém destacar que consideramos a práxis uma unidade de transformação social e, sendo assim, vamos buscar nesse conceito, principalmente no capítulo dois e quatro, algumas explicações que possibilitem um referencial capaz de explicitar possíveis indícios entre a disciplina PPB e a relação teoria e prática na e para a formação de professores e pedagogos. Cabe ressaltar, que a natureza dessa disciplina tem no processo teórico-prático sua gênese.

## 2.2 CATEGORIA DA PRÁTICA NA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Os estudos de Pimenta e Lima (2004) apresentam várias contribuições à formação do professor e do pedagogo, principalmente no que se refere à práxis docente, ou seja, é no contexto da sala de aula, do sistema de ensino, da sociedade que a práxis se torna uma atividade capaz de transformar a realidade.

Nas palavras das autoras, o estágio envolve todas as disciplinas do curso, articulando-se diretamente com o projeto político-pedagógico de formação. A constituição de uma disciplina evidencia elementos próprios dessa disciplina, mas evidenciar alternativas didático-pedagógicas capazes de auxiliar na compreensão de análises e sínteses para além do campo de estudo delimitado no programa da disciplina também pode ser uma forma de contribuir para a formação do professor e do pedagogo. (PIMENTA; LIMA, 2004).

Assim, como Pimenta e Lima (2004), consideramos que a presença do estágio desde o início do curso de Pedagogia, possibilita uma relação entre os saberes teóricos e os saberes

práticos. Nesse sentido, o estágio pode ser realizado em espaços escolares e não escolares, a fim de garantir sua função na estrutura curricular. A dimensão teórica e a dimensão prática devem proporcionar momentos para reflexão e análise das práticas e das ações de professores e alunos (PIMENTA; LIMA, 2004).

As afirmações das autoras nos mostram como é fundamental a compreensão do estágio como elo integrador da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, André (2012, p.48) complementa:

O estágio supervisionado é reconhecido pelos alunos como um componente curricular de fundamental importância e deveria ser o espaço por excelência para proporcionar esta inserção da docência. A forma como esta atividade é organizada nos cursos, a orientação de estágio e a existência de momentos para reflexão sobre as práticas observadas são fatores definidores do papel exercido pelo estágio na formação dos professores.

É nesta perspectiva que a disciplina PPB delimita sua área de atuação, enquanto exerce um papel fundamental na formação dos professores e pedagogos, ou seja, o de apresentar o desenvolvimento do estágio de docência e as possibilidades de reflexão sobre o processo pedagógico. Sendo assim, a formação do professor e do pedagogo está alicerçada nos aspectos teóricos e práticos a fim de garantir a compreensão da complexidade da realidade educacional. Para esse tipo de formação o trabalho pedagógico efetiva-se por meio das medições históricas, culturais e sociais [...] “capazes de produzirem uma apropriação de conhecimento pautada no significado essencial da atividade humana básica, ou seja, o trabalho” (SCALCON, 2008, p. 44).

Todavia, muitas questões se apresentam na dimensão do trabalho docente. Em estudos recentes, Lüdke (2012) constatou algumas questões presentes no estágio supervisionado que consideramos relevantes para o presente trabalho. A autora faz considerações sobre a dificuldade do professor supervisor, que muitas vezes, não tem formação e/ou experiência na Educação Básica porque nunca trabalhou nesse nível de ensino, mas, precisa orientar os alunos na organização de seus estágios. Suas pesquisas constatarem também um desnível entre a formação teórica e a formação prática ainda presente no espaço acadêmico. Outros aspectos como a dificuldade dos professores das escolas em receberem um professor em formação e efetivamente participarem dessa formação são elencados, assim como a maneira pela qual os alunos compreendem a sua função enquanto estagiários dos cursos de licenciatura e as posições passivas que ocupam frente às questões burocráticas e pedagógicas da escola. Por

último, a autora destaca a difícil relação entre a Universidade, as escolas da Educação Básica e as Secretarias de Educação (LÜDKE, 2012).

Nossa reflexão sobre a constituição da PPB perpassa todas as considerações da autora no que se refere ao campo de estágio e à formação do professor e do pedagogo. No entanto, destacamos com relação ao caso específico dessa disciplina algumas reflexões que julgamos pertinentes. A primeira diz respeito ao currículo do curso de Pedagogia, da UFPR, que em muitos casos, delimita a disciplina PPB como o único vínculo do aluno com a docência.

Entendemos que o contexto escolar, principalmente no que diz respeito à sala de aula, apresenta um grau de complexidade que não pode ser equacionado apenas pelas relações normativas prescritas nos documentos oficiais. Por último, consideramos relevante acrescentar que a constante construção e reconstrução do conhecimento sistematizado, bem como, a maneira pela qual esse conhecimento será transmitido às futuras gerações são aspectos essenciais para a formação de professores e pedagogos.

Nesse sentido, de um lado temos o campo disciplinar da PPB que reúne conteúdos próprios dessa área do conhecimento, ou seja, ela trabalha com um programa que lhe define enquanto disciplina no que se refere aos seus aspectos curriculares. Por outro lado, também trabalha com aspectos didático-pedagógicos da organização do plano de aula para a docência no estágio supervisionado.

Sendo assim, podemos destacar três aspectos da disciplina PPB. O primeiro diz respeito à constituição da disciplina enquanto parte do currículo do curso de Pedagogia da UFPR. O segundo revela os níveis de ensino onde será realizado o estágio, isto é, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. O terceiro refere-se à intervenção pedagógica desenvolvida no campo de estágio que pode ser realizada sob a forma de projetos ou planos de aula. Nesse último consideramos a interdependência da disciplina PPB em relação às outras áreas do conhecimento, nos níveis de ensino referendados anteriormente. Dessa forma, a disciplina PPB apresenta uma identidade própria concomitantemente relaciona-se com identidades de outras áreas do conhecimento para legitimar sua presença na grade curricular.

Nesse contexto de inter-relação da prática pedagógica nossos alunos são inseridos no campo de estágio, cumprem às 120 horas da disciplina e obedecem ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de Pedagogia. Mas, cumprir as 120 horas de estágio supervisionado e seguir o que prescrevem os documentos oficiais seria o suficiente para a formação dos futuros professores e pedagogos? Ou questões de ordem social, política, econômica e cultural também devem ser observadas quando tratamos da formação do

profissional da educação. Rocha (2012) chama atenção para a maneira como a política neoliberal vem sendo implementada no currículo e nos documentos oficiais.

O esforço que temos presenciado por parte dos defensores do neoliberalismo, em alterar o currículo, explicita só o interesse em fazer com que a educação forme para o trabalho – condição fundamental nesse contexto marcado pela extrema competitividade do mercado nacional e internacional, como também o de utilizar a educação como instrumento difusor dos postulados neoliberais. (ROCHA, 2012, p. 132).

Retomamos as questões anteriormente apresentadas no que se refere à implementação de documentos oficiais nos diversos níveis de ensino. Muitos desses documentos estão servindo interesses do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM. Essas entidades apresentam um novo ordenamento para aquilo que é ensinado nas escolas a fim de garantir a competitividade do mercado nacional e internacional, isto é, a formação do professor e do pedagogo vinculada ao contexto econômico e representada pela política neoliberal. Como afirma Dale (2004, p. 20), considerando-se:

[...] ainda que de forma breve, algumas das muito conhecidas estratégias e práticas dos estados poderosos e das organizações internacionais, torna-se evidente que a adesão pode ser conseguida através da pressão e da obrigatoriedade. [...] Ainda mais claramente afectando a educação surgem os programas de ajustamento impostos pelo Banco Mundial e pelo FMI que frequentemente exigem que os países alterem a ênfase que colocam na educação e especialmente na forma como procede ao respectivo financiamento [...].

Concordamos com o autor nas suas afirmações sobre a maneira como agem os “estados poderosos” (DALE, 2004) e as organizações internacionais no cenário educacional dos países considerados menos desenvolvidos. Destacamos, que no caso brasileiro, as pressões e a obrigatoriedade são evidenciadas principalmente por meio das legislações em nível federal. Um exemplo recente desta normatização são as DCN’s para o curso de Pedagogia.

Quando tratamos do currículo partimos do pressuposto que quem o organiza tem clareza suficiente de todos os mecanismos utilizados pela economia e pela política, pois, são professores e pedagogos que conhecem ou deveriam conhecer como as relações de poder estão dispostas na sociedade. Quando tratamos dos documentos oficiais também entendemos que as pessoas que pensam esses documentos têm alguma relação com a área educacional. Todavia, nem sempre as questões são colocadas nesse patamar porque aquilo que está escrito

nos documentos oficiais, nem sempre, representa o que pensamos para uma sociedade justa e igualitária. Por isso, a resistência precisa ser permanente em sala de aula por meio da sistematização do conhecimento científico. E a disciplina PPB é parte desse processo porque discute a formação docente inicial e continuada.

Ao contribuir para a formação de professores e pedagogos, a disciplina PPB também discute a melhoria da qualidade da educação, porém, o faz sem centralizar o controle do currículo. Já no caso dos órgãos oficiais o trabalho é inverso, ou seja, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia prescrevem-se orientações curriculares para todo território brasileiro. E ainda enfatiza a lógica de rendimento dos alunos que é aferida pelos diversos exames realizados em nível da Educação Básica, no Ensino Médio, bem como, é utilizado para referendar a qualidade dos cursos de graduação oferecidos pelas Universidades criando um ranking de melhores e piores instituições. Como analisa Damasceno (2012, p. 152, grifo do autor):

A concepção de avaliação que tem, em seu foco, a verificação de desempenhos em exames nacionais desloca a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político para o âmbito técnico e individual, tendendo a ativar mecanismos que podem estimular a competição entre as escolas e redes de ensino e fundamentalmente, determinando o **currículo escolar**.

O que gostaríamos de destacar é a maneira pela qual esses exames avaliam os diversos níveis de ensino no país, pois, na maioria das vezes, resultam em padronizações que podem oferecer poucas informações sobre os sistemas educacionais. O que ocorre é que as instituições de ensino ficam atreladas a resultados que reforçam indicadores numéricos que sozinhos não conseguem analisar a complexidade da realidade. Faz-se necessário ir além e utilizar métodos de verificação que realmente apontem as dificuldades e os avanços da prática pedagógica, afinal muitas experiências têm mostrado que o trabalho realizado pelos professores, mesmo sem qualquer tipo de estrutura, pode ser transformador.

Portanto, ao tratarmos de uma disciplina que discute a formação do profissional da educação intensificamos nossas reflexões acerca do discurso de qualidade de ensino porque qualidade não depende exclusivamente do trabalho do professor, mas de toda uma estrutura capaz de contemplar todos os elementos que envolvem o processo ensino-aprendizagem, tais como: materiais didáticos diversificados, remuneração condizente, formação continuada capaz de apresentar os diversos enfoques sobre as questões políticas, econômicas, sociais e



culturais da contemporaneidade, reconhecimento do trabalho do professor, reestruturação da carreira docente entre outros.

Damasceno (2012, p. 153) colabora com nossas reflexões quando diz que:

O trabalho docente passou a ter como referência os resultados do desempenho dos alunos nos exames nacionais, mediante um sistema de monitoramento mais efetivo exercido sobre a escola e sobre o que ela ensina, no sentido de que esta alcance as metas projetadas pela política da avaliação nacional.

Essas questões apresentadas na afirmação da autora nos remetem às questões da prática pedagógica e da qualidade da educação porque nos fazem pensar sobre a produção de índices capazes de referendar todo trabalho do professor, e ainda, qualificá-lo como bom ou ruim de acordo com o desempenho dos alunos. Nessa lógica empresarial, o currículo passa a ser compreendido como um exercício de controle do que se deve ou não ser ensinado. Os conteúdos constantes nos exames nacionais passam a ser o foco do trabalho do professor em sala de aula, enquanto procuramos refletir o contrário dessa prática, ou seja, a importância do conhecimento sistematizado na elaboração de análises e sínteses capazes de compreenderem, principalmente, a real situação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, Damasceno (2012, p. 160) complementa:

Na cultura do desempenho, o mercado submete o currículo às suas próprias conveniências, utilizando-se como argumento a ideia de que um bom desempenho escolar permitiria aos futuros cidadãos posicionarem-se melhor politicamente, em favor desta ou de outra sociedade. Entretanto, a cultura do desempenho universaliza o sentido mercadológico da educação, ao considerar que a função essencial da escola é formar e inserir o aluno no mercado de trabalho, considerando uma perda de tempo ou um desvio ideológico a discussão sobre o fim último da educação, o da humanização.

Em vista disso, a formação não pode ser compreendida como mera aplicação de exames que serão transformados em estatísticas que definem a colocação das escolas num ranking e ainda, responsabilizam os professores pela falta de competência e habilidades dos alunos na realização das provas. Se considerarmos a função da escola para além da formação para o mercado de trabalho, os objetivos a serem alcançados nos diferentes níveis de ensino estarão voltados para [...] “uma pedagogia crítica e práticas pedagógicas socialmente comprometidas com a educação cidadã” (SILVA, 2012b, p. 167).

Na continuidade, Silva (2012b, p. 177) argumenta que

[...] a organização do trabalho na escola não é composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade de forma neutra e apolítica. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica.

As afirmações da autora sugerem-nos algumas questões relacionadas à disciplina PPB. A primeira refere-se à compreensão da disciplina para além de um conjunto de conteúdos que devem ser ensinados para os alunos do curso de Pedagogia da UFPR. Consideramos que os conteúdos desta disciplina foram e são construídos historicamente por professores e alunos que participam da organização curricular a partir de um ordenamento das normas institucionais.

Sendo assim, a segunda questão diz respeito à edificação de uma matriz curricular produzida no interior do curso pelas diferentes vozes, ou seja, pelos professores e pelos alunos. Essa matriz passa por várias discussões no Setor de Educação e Coordenação do curso de Pedagogia e então é encaminhada à SOC, onde será referendada por meio de uma Resolução. Essa normatização proveniente da regulação institucional fixa uma cultura, representa um tipo de sociedade e apresenta uma perspectiva da compreensão da formação de professores e pedagogos.

Por último, destacamos que a disciplina veicula, por um lado, a cultura hegemônica, mas, por outro lado, difunde uma contra cultura, isto é, ela também é um espaço de resistência e de luta. Dessa forma, é possível desconstruir discursos oficiais que procuram naturalizar as normas acadêmicas a fim de garantirem o domínio dos padrões culturais. Essas manifestações ocorrem na mediação das práticas pedagógicas e estabelecem o cruzamento de discursos que tornam professores e alunos sujeitos na construção da disciplina, assim como, na construção de uma escola democrática.

Nesse contexto, a PPB, enquanto uma disciplina diretamente relacionada com a docência [...] “pode irromper realizando mudanças, deslocamentos, interferências, protagonismo, criando intensidades, mobilizações, olhares outros, práticas outras”. (MACEDO, 2012, p. 200). Sendo assim, a disciplina PPB adquire um caráter de provisoriedade e possibilita um trabalho com o conhecimento científico capaz de estabelecer uma práxis pedagógica e uma democratização curricular por meio das atividades teórico-práticas desenvolvidas em sala de aula.

Reiteramos aqui nosso posicionamento sobre a [...] “práxis revolucionária como unidade da mudança do homem”, isto é, [...] “as mudanças das circunstâncias e do próprio homem”. Em outras palavras, a concepção de práxis é aqui entendida como [...] “uma prática revolucionária que necessita da teoria” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 150, 152, 179). Sendo assim, quando tratamos da constituição da disciplina PPB estamos nos referindo à transformação que essa disciplina pode representar na formação de professores e pedagogos e consequentemente as possibilidades de produção de uma unidade entre teoria e prática de forma democrática e consciente.

Ainda é importante destacar, algumas afirmações de Sánchez Vázquez (2011, p. 341), como a de que a:

[...] história só existe como história feita pelos homens, e esses só existem produzindo uma nova realidade com sua práxis produtiva e produzindo-se a si mesmos em um processo que não tem fim, isto é, os homens transformam e se transformam a si mesmos e essa história de suas transformações é propriamente sua verdadeira história.

Nessa perspectiva, os elementos históricos que fundamentam a organização curricular são resultado de reflexões conscientes de professores e alunos num contexto real e datado. Vale observar que a organização curricular, especificamente no que diz respeito à disciplina PPB, é uma construção histórica de sujeitos que transformam e são transformados pelo processo de produção humana. Portanto, a categoria da práxis, torna-se fundamental para analisarmos o currículo na contemporaneidade porque inclui nas suas reflexões a [...] “crítica, o projeto de emancipação e o conhecimento da realidade”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.442).

Em outros termos, Macedo afirma que:

[...] o contemporâneo do currículo, como emergência de temporalidades e intenções (in) tensamente relacionais está “junto e misturado” com as suas contradições e ambivalências. Muitas faces da reificação curricular se plasmam e se transmutam em meio às emergências de um contemporâneo instituinte de *currículos outros*, sem qualquer ilusão de que afastamos de forma significativa as iniquidades que há séculos fazem do currículo uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão (MACEDO, 2012, p. 203, grifos do autor).

As reflexões do autor apontam para muitas contradições que ainda persistem no campo do currículo. Vale ressaltar a valoração de algumas disciplinas em detrimento de outras, a

ênfase dada a carga horária sem relacioná-la com os elementos constitutivos do currículo, ou seja, o conteúdo, a metodologia e a avaliação, o excessivo cumprimento do rol de conteúdos obedecendo uma sequência linear, a construção do currículo como algo fechado e imutável, a incisão das políticas governamentais, entre outros.

Por outro lado, novos estudos, enfocando outras categorias de análises começam a emergir em termos de pesquisas na área de currículo. Concepções que valorizam a formação para a diversidade, o respeito aos diversos credos, raças, gênero e classes passam a ser discutidas no campo curricular da contemporaneidade. Aos poucos vislumbramos avanços significativos nas práticas pedagógicas em diversas escolas em todo território brasileiro. Nesses termos, o trabalho de formação de professores e pedagogos, principalmente, por meio da disciplina PPB, procura contribuir para o desenvolvimento da cidadania concreta, pela qual as “diversas experiências socioculturais” (MACEDO, 2012, p. 208) sejam respeitadas.

Todavia, gostaríamos de explicitar que nosso estudo sobre as Resoluções, de 1980 a 2010, que tratam do currículo do curso de Pedagogia, revela que a maior parte dos assuntos destacados nessas Resoluções está relacionada à fixação do elenco de disciplinas. É de se questionar como ainda podemos nos preocupar tanto com o estabelecimento de disciplinas num currículo que procura ser tão contemporâneo. Essa não é uma resposta fácil, mas, poderíamos arriscar uma análise a partir da constatação de que a normatização prepondera na construção dos elementos curriculares, isto é, estamos atrelados às diretrizes curriculares prescritas pelo MEC. Avançamos muito pouco em relação a uma proposta progressista de educação porque estamos vinculados à normatização em nível federal e ainda enfrentando [...] “a gama diversificada de problemas inerentes à estruturação do respectivo posicionamento do currículo nas discussões do campo acadêmico” (SILVA, 2012a, p.219). Impõe-se, portanto, a questão: como associar os estudos curriculares contemporâneos à produção de novos currículos para o curso de Pedagogia?

Portanto, aprofundamentos teóricos e uma formação continuada consistente podem contribuir para novas maneiras de pensar as questões curriculares. Talvez, tenhamos que trabalhar com mais afinco para conseguir entender as demandas da realidade contemporânea. A partir dessas constatações novos direcionamentos se apresentam à concepção de currículo, aqui considerado como [...] “um campo político, disputado, constituído *de e por* múltiplos discursos e saberes, marcado por relações de poder” (MEYER; FÉLIX, 2012, p.259, grifo das autoras).

Ao analisarem as diversas maneiras pelas quais o poder opera no contexto escolar, Meyer e Félix (2012, p. 259-260) fazem referência principalmente, ao contexto curricular.

Dentre outras coisas, isso implica entender que o currículo, como um campo de operação do poder, desenvolve, ao mesmo tempo e com maior ou menor intensidade, submissão e/ou dominação, disciplinamento e/ou liberação, conscientização e emancipação, controle e/ou autonomia, produção e aprofundamento de determinadas diferenças e desigualdades, bem como minimização ou supressão de outras.

A posição das autoras sobre currículo constitui uma reflexão no campo educacional porque chama atenção para a forma com que o poder opera na organização escolar, motivando-nos a salientar dois aspectos. O primeiro é que o poder encontra no espaço escolar algumas resistências, isto é, professores e alunos concebem a [...] “educação pública como direito social e como conquista democrática” (SILVA, 2012b, p.179, grifo da autora). Um segundo aspecto a ser destacado é o fato de que quando o conhecimento científico ocupa lugar de destaque no processo ensino-aprendizagem a formação consistente auxilia no desvelo das contradições existentes na sociedade e na escola.

Portanto, o processo dialético tem suas implicações no campo do currículo porque ao revelar as intenções do poder pode também mostrar caminhos pedagógicos alternativos que demonstram a formação para a cidadania. Nesse sentido, há sempre a possibilidade de verificarmos, pelo menos, duas maneiras diferentes de olharmos para a complexidade do real. Isto também nos mostra a necessidade de compreensão da provisoriedade do pensar e do fazer pedagógico, conforme já havíamos anunciado anteriormente. Sendo assim, reiteramos nossa posição sobre a importância da formação de professores e pedagogos, principalmente, nos aspectos referentes à prática pedagógica.

Procuramos neste momento abordar as questões relativas ao currículo e à prática pedagógica a partir da contribuição de autores e autoras contemporâneos. Também procuramos delimitar como as implicações políticas têm relação direta com a prática pedagógica do profissional da educação. Enfatizamos a disciplina PPB, foco de nosso trabalho, a fim de demonstrar a sua inter-relação com as demais áreas do conhecimento no desenvolvimento do estágio supervisionado. Fomos tecendo todas essas análises a partir da compreensão da práxis pedagógica como categoria fundamental para o presente trabalho. Temos consciência de não termos esgotado todas as possíveis considerações sobre o campo do currículo e as questões referentes à disciplina PPB. Nossa intenção foi apresentar a relação de nosso objeto de estudo, isto é, a constituição do código disciplinar da disciplina PPB no âmbito de uma Universidade pública, com as teorizações mais recentes da área do currículo.

### 2.3 A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO

Destacamos, nesse momento, a compreensão que compartilhamos com Moreira (2012, p. 37) sobre o conceito de disciplina. [...] “como um conjunto dinâmico de subgrupos distintos, com diferentes missões” [...]. Dessa forma, o estudo sobre a constituição da disciplina PPB passa a ser entendido como uma construção educacional e social. A dimensão educacional representa as legislações que regulam toda a organização curricular, como, por exemplo, os conteúdos que devem ser incluídos, a carga horária e a concepção de profissional da educação. Já a dimensão social remete às lutas constantes por posições de poder que interferem diretamente na compreensão do campo escolar.

Nesse sentido, professores e alunos apoiam-se, tanto no conhecimento científico, quanto no posicionamento político para compreenderem a dimensão educacional e social que implica a constituição de uma disciplina. Esses aspectos são ressaltados por Moreira (2012, p. 173):

Propomos, assim, que as disciplinas tradicionais sejam profundamente questionadas. Análises das possibilidades e limitações das mesmas, em função do atual contexto brasileiro, ajudarão a entender melhor o que existe nessas disciplinas que as pode tornar ou instrumentos de conscientização ou obstáculos invencíveis para grande parte de nossos alunos.

Sendo assim, pode-se dizer que as disciplinas têm papel fundamental no processo educativo porque podem criar possibilidades ou limitações no e para o processo educativo. É importante salientar que Freire (1998) ao criticar a forma do “ensino bancário” já considerava que esse tipo de ensino “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 1998, p. 27). Além disso, o autor também fazia referência à necessidade de uma prática pedagógica consciente. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição” (FREIRE, 1998, p. 115). Isto significa dizer que, a partir do momento que somos responsáveis por uma disciplina, como é o caso da PPB, ocorre o estabelecimento de relações que orientam nossas decisões acerca da realidade educacional, social, política, econômica e cultural.

Portanto, para que possamos verificar como o código disciplinar da PPB é constituído, precisamos considerar as questões que perpassam a organização social onde está inserida a

Universidade, o curso de Pedagogia e a disciplina. Sendo assim, destacamos a concepção de currículo que pode ser compreendida de diversas maneiras, dependendo do recorte social e cultural que está representando. Pode ser um programa de disciplinas, assim como, pode ser um espaço de reflexão da e sobre a formação profissional.

Nessa última direção, os estudos de Saviani (1991) também auxiliam na compreensão do currículo como um documento que trata do conhecimento sistematizado, do conhecimento erudito, da ciência e da escola como uma instituição com função definida, ou seja, espaço no qual o conhecimento científico é tratado de maneira didático-pedagógica. Assim, a escola existe para propiciar a aquisição do saber elaborado e estruturado no currículo.

Deste modo, a noção de currículo se diferencia de programa ou elenco de disciplinas, bem como, da compreensão de que tudo que é desenvolvido na escola pode ser considerado como parte do mesmo. Neste sentido, Saviani (1991, p. 23, grifo nosso) colabora: “currículo é o conjunto das atividades **nucleares** desenvolvidas pela escola”.

Reiterando esse ponto de vista, a especificidade da escola passa a ser entendida, como a capacidade de transmitir os conhecimentos sistematizados por meio de um processo didático-pedagógico. Para tanto, o currículo é um elemento fundamental, pois viabiliza o processo de transmissão e assimilação, no espaço escolar, dosando e sequenciando o conhecimento.

Entretanto, não se trata apenas de colocar, retirar ou criar disciplinas da grade curricular. A noção de currículo passa pela organização de um referencial teórico condizente com a proposta político pedagógica da instituição educativa, bem como, pela delimitação do tempo e do espaço em que está situada a escola.

Numa abordagem crítica da educação, o currículo tem a intenção de auxiliar no processo ensino-aprendizagem e, não apenas, ser usado como um elemento burocrático para o funcionamento do curso. Nessa visão vários elementos são considerados, tais como: as lutas e conflitos que são travadas na sala de aula entre alunos e professores, os diferentes significados atribuídos ao currículo, as resistências dos sujeitos no tempo e no espaço e a valorização ou não do currículo oculto (MOREIRA, 2012).

Essa maneira de compreender currículo é relativamente nova. A partir da década de 1990 que autores desta área, como Giroux (1993), McLaren (1993), Silva (1993, 1999, 2000), Moreira (2012) dedicaram-se a estudar as questões do currículo a partir das relações de poder instituídas na sociedade e que, em muitos casos, são reproduzidas no campo escolar. Nessa concepção, há uma ênfase na construção do currículo emancipatório capaz de definir ou redefinir caminhos para uma sociedade mais justa e mais igualitária. Gostaríamos de dizer que

compartilhamos dessa perspectiva de compreensão de currículo porque acreditamos que seja possível uma resistência às relações de poder instituídas na sociedade e na escola.

Sendo assim, a representação dos professores, dos alunos, dos funcionários e da comunidade, na construção curricular é essencial. O campo educacional é por natureza um espaço de conflitos porque reúne opiniões consensuais e divergentes. No entanto, possibilidades de diálogos teóricos podem aproximar reflexões no sentido de construir currículos que apresentem as diferenças e as semelhanças tão essenciais para o desenvolvimento crítico do processo educacional.

Moreira e Silva expressam com propriedade o sentido do significado de currículo.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14).

Nesse sentido, a disciplina PPB também expressa na sua organização um posicionamento em relação ao currículo do curso de Pedagogia da UFPR. Por representar o pensamento de alunos e professores sobre a formação num tempo e num espaço, essa disciplina transmite visões sociais, assim como recebe interferências de diferentes realidades individuais e sociais. Logo, para estudar sua constituição precisamos reconhecer as relações de poder instituídas na sociedade e no campo educacional.

As práticas pedagógicas podem representar maneiras de pensar e agir baseadas em padrões neoliberais ou democráticos. Propostas curriculares tradicionais preocupam-se em normatizar e regulamentar o campo educacional a fim de garantir que o ideário do grupo dominante seja estabelecido. Por outro lado, as discussões curriculares têm avançado bastante, no sentido de desmascarar as ações governamentais que procuram evidenciar um currículo único como resposta para todas as dificuldades educacionais.

Pensamos que a formação do profissional da educação articula-se com a luta pela democracia e pela justiça social. Portanto, os avanços teóricos podem possibilitar discussões acerca de um currículo que resulte em emancipação individual e coletiva, isto é, que seja contrário às relações de subordinação e dominação de alguns em proveito de outros (GIROUX; MCLAREN, 2011). Vale ressaltar que esses autores, nos seus trabalhos mais



contemporâneos, apresentam significativas contribuições sobre os estudos curriculares e formação de professores.

A respeito da formação de professores Giroux e McLaren (2011, p. 145), complementam: [...] “não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do estado, cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*”.

Essa perspectiva abordada pelos autores remete a algumas reflexões sobre a formação de professores e pedagogos, principalmente no que diz respeito à organização curricular e a disciplina PPB. Uma questão a destacar é que as normas demarcam possibilidades no campo institucional, as quais podem ser utilizadas em benefício de professores e pedagogos. Outro ponto a ser discutido refere-se ao papel exercido por uma instituição pública, isto é,

[...] uma instituição oficial, como a Universidade Pública, não consegue cumprir com sua tarefa de transmitir, metodicamente, os instrumentos culturais, produzidos pela humanidade, de forma coerente, ou seja, democratizando o saber científico, ela pode transformar-se em monopólio das classes sociais, dotadas do capital econômico que, por sua vez, também detém o monopólio cultural. (SAGATIO, 2002, p. 64).

Essa dificuldade de olhar de forma crítica para as dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais pode prejudicar a compreensão do campo educacional por parte dos professores e pedagogos. Consequentemente o entendimento, por parte dos alunos, das questões relacionadas a essas dimensões também apresenta defasagens. Ocorre o favorecimento de uma formação alienada e preocupada, principalmente, com a certificação e a formação para um mercado de trabalho cada vez mais precário. É como se formássemos os alunos sem saber onde irão atuar e se irão atuar.

O reconhecimento da possibilidade de mudança requer, por um lado, a necessidade da discussão teórica e por outro a reflexão constante sobre a prática educativa. Assim, a instituição de normas pode ser contestada e modificada a partir das especificidades do campo escolar e da sala de aula. Mas, para que isso ocorra importa a compreensão dos efeitos da política neoliberal no processo educativo.

Nessa mesma direção, Kuenzer (1995) explicita como as relações de produção influenciam o processo educativo e destaca a importância dos professores e pedagogos na sociedade. Romper com quaisquer tipos de relação de dominação, da sociedade capitalista, requer um conhecimento profundo de como esse tipo de sociedade é organizada, bem como, das relações sociais estabelecidas no seu interior. Segundo a autora, é necessário

[...] que a escola se dê conta de que é preciso ultrapassar esse nível formal com a oferta de outras alternativas que tomem como ponto de partida o “trabalho concreto” com sua prática, seu saber, suas experiências de vida, suas necessidades. Esse é o critério básico que determinará a organização dos cursos, seminários, círculos de debate ou que nome possam ter, e não a carga horária mínima, o currículo mínimo com sua sequência rigidamente estruturada, ou as normas dos conselhos e do sistema de ensino (KUENZER, 1995, p. 196).

Assim, a disciplina PPB pode ser compreendida como parte de um processo investigativo que exige reflexão e intervenção. Escola, professores, alunos e sociedade são eixos fundamentais para que ações sejam desenvolvidas e possibilitem análises teóricas consistentes e possíveis alterações na prática pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2004).

Para tanto, a necessidade de compreensão que o sistema educacional não pode estar a serviço da produtividade e da competitividade é primordial. No entanto, temos aqui questões bastante antagônicas, ou seja, vivemos numa sociedade que cada vez mais incentiva a produtividade e a competitividade e precisamos na escola e na família estimular a solidariedade. Não é uma função fácil nadamos contra a correnteza. Por isso, o professor precisa entender o contexto onde está inserido. Desse modo, impõe-se [...] “manter viva a crítica do capitalismo enquanto sistema injusto que não pode resolver as contradições estruturais que suas injustiças geram (desemprego, miséria, mercantilização crescentes, destruição da natureza)” [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2012, p. 443).

E é nesse panorama, que professores e pedagogos discutem a construção curricular e consequentemente a organização das disciplinas. Então, o conhecimento dos processos de globalização e seus efeitos na vida cotidiana precisam ser conhecidos detalhadamente. Nessa sociedade, o professor tem o papel fundamental de integrar o conhecimento por meio da socialização das informações. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2012, p. 76) escreve: “A sociedade da informação globalizada é hoje uma realidade para poucos e uma possibilidade factível para outros poucos. Para o resto, é fonte de dominação e de desigualdade”.

Essa compreensão, por parte do professor e do pedagogo, é tão importante quanto o domínio do conhecimento sistematizado a ser ensinado. Cada vez mais os estudos curriculares procuram mostrar a importância do valor social, político, cultural da educação nas sociedades contemporâneas. Há uma preocupação com a formação do aluno para além das questões burocráticas e compartimentadas do espaço acadêmico, ou seja, que o aluno seja capaz de utilizar o conhecimento científico para compreender o seu papel no mundo e na sociedade. Nas palavras de Pinar (2012, p. 155) [...] “a teoria do currículo diz respeito à descoberta e à

articulação, para si e para os outros, do significado educacional das disciplinas escolares, para o eu e para a sociedade, em momento histórico em constante transformação”.

Nesse contexto, a disciplina PPB não está sozinha, pois, a reorganização do espaço acadêmico se faz necessária em todos os âmbitos, principalmente no que diz respeito às questões curriculares. Hoje a função da Universidade vai além da formação profissional porque é preciso perceber com clareza como os espaços de trabalho estão sendo organizados na sociedade. Não podemos reduzir a compreensão da formação profissional a algumas capacidades específicas necessárias ao mercado de trabalho. O contexto exige um nível de compreensão das disciplinas escolares para além do espaço acadêmico, sem esquecer a especificidade da escola, ou seja, o trabalho com o conhecimento sistematizado. Precisamos organizar o currículo a partir de uma identidade social, política, econômica e cultural. Têm momentos que parecemos redundantes com essas questões, mas a intenção é frisar a importância desses aspectos na formação do profissional da educação.

O ponto de partida e o ponto de chegada, necessariamente, precisam ser a aquisição dos elementos culturais produzidos pela humanidade na relação direta com a produção do conhecimento no mundo contemporâneo. Em outras palavras, as descobertas científicas já efetivadas convivem com as novas invenções numa relação ética e dialética, isto é, de respeito, construção e reconstrução da existência humana. Mas, sobretudo o conhecimento elaborado precisa estar ao alcance de todos sem nenhum tipo de distinção.

## 2.4 PRÁTICA X PRÁXIS NA FORMAÇÃO DA DISCIPLINA PPB

Apesar de a disciplina fazer parte da área de prática pedagógica no currículo do curso de Pedagogia, optamos pelo uso da palavra práxis porque entendemos que ela é capaz de expressar com maior propriedade os elementos constitutivos da disciplina PPB.

O conceito de práxis é aqui entendido como atividade interpretativa e transformadora do mundo real, própria da natureza humana que, por meio da consciência, determina o homem como um ser social e histórico. Portanto, a práxis é uma atividade teórico-prática do pensamento reflexivo.

A filosofia da práxis compreende a consciência política, a capacidade de discernir entre utopia e realidade. Preocupa-se também que todos os homens participem ativamente da construção da sociedade, ultrapassando a concepção do prático-utilitário, ou seja, que tudo que é necessário o é porque é natural da constituição humana.

Assim, para a práxis, pensamento e ação, teoria e prática não se separam. Há uma consciência dos atos práticos e o entendimento de que a atividade prática não é mecânica. Compreende-se que a atividade prática precisa da teoria para lhe dar significado contribuindo assim para a construção da história da humanidade, portanto, os atos individuais envolvem os atos dos demais e faz com que se reflita sobre nossa própria atividade (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011).

Sendo assim, quando falamos da disciplina PPB estamos compreendendo sua constituição por meio da filosofia da práxis, ou seja, como uma disciplina que, embora seja entendida como prática necessita da teoria para construir significados na formação acadêmica dos profissionais da educação. Essa significação é aprendida por uma consciência que seja capaz de captar o conteúdo da práxis na sua totalidade, isto é, na sua totalidade histórica e social (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011).

Ao adentrarmos o universo das escolas de estágio, estamos também adentrando nas questões sociais, políticas, econômicas e culturais que estruturam esse espaço escolar. Não é possível compreender a escola como um espaço para práticas sem significação. O trabalho intelectual exigido para a organização das aulas e para a compreensão de uma visão crítica do currículo pressupõe uma reflexão teórica situada no tempo e no espaço e um entendimento que todos os conteúdos agrupados na grade curricular fazem parte de uma construção coletiva.

Em suma, a organização curricular não pode ser analisada como uma construção meramente prática e/ou teórica que cumpre as exigências de um dado momento histórico. Numa visão crítica o currículo pode ser compreendido como uma produção humana consciente da totalidade histórica e social.

Nosso levantamento de dados aponta para uma construção curricular preocupada com exigências burocráticas prescritas pelas legislações em nível federal. Não queremos nesse momento discutir a coleta dos dados, mas, elucidar como as questões de normatização podem sobrepor questões de ordem pedagógica. Mas, mesmo com toda essa complexidade, ainda temos uma proposta curricular para o curso de Pedagogia, da UFPR preocupada com elementos teóricos que fundamentam posições de alunos e professores por meio de reflexões que caracterizam um momento real e histórico.

Nesses termos, Severino (2001, p. 69), argumenta que a [...] “educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência”. Sendo assim, o currículo necessita ser tratado em suas dimensões teórica, técnica e política, aspectos ressaltados por Severino (2001) como se pode observar a seguir:

[...] a nossa existência histórica se efetiva pelas práticas que se objetivam nas esferas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Na medida em que se especifica a partir da unidade dessas três dimensões, a prática torna-se práxis e só será humana se for intencionalizada através de sua capacidade simbolizadora (SEVERINO, 2001, p. 68-69).

A intencionalidade da prática se realiza a partir da relação do homem com a natureza, a sociedade e a cultura<sup>5</sup>. Da relação com a natureza, o homem produz o trabalho material e garante sua subsistência enquanto ser humano. Do processo social o homem constitui parte de sua identidade enquanto espécie e suas ações determinam o que ele é ou vai se tornando no tempo e no espaço. E os elementos da cultura traduzem o conhecimento de geração para geração.

Nesse contexto, a educação, pode ser compreendida como a articulação intencional entre conhecimento e as práticas históricas produzidas pela humanidade num determinado espaço e num determinado tempo, a fim de garantir a própria existência. O processo educacional é uma preparação para o mundo do trabalho e para a sociabilidade. Sendo assim, a cada momento histórico há uma institucionalização da prática e das ações dos sujeitos que podem reproduzir ou transformar esse contexto (SEVERINO, 2001).

A reprodução pode ocorrer pela imposição de significados e valores da classe dominante em relação às demais classes. No que diz respeito à transformação, a escola pode atuar na resistência da dominação por meio da conscientização dos profissionais da educação e de seu compromisso político, principalmente, com as classes desfavorecidas economicamente (SEVERINO, 2001).

A partir dessas reflexões, verificamos como a Universidade, o currículo do curso de Pedagogia e a disciplina PPB se inserem num determinado contexto e podem determinar a formação do professor e do pedagogo para a transformação ou manutenção da organização capitalista. Mas, para que o compromisso se contraponha à hegemonia do grupo dominante, professores e pedagogos, necessitam compreender como esse processo é dinâmico e contraditório.

Nesta perspectiva, a disciplina PPB institucionaliza, por meio dos conteúdos, procedimentos e avaliação, a maneira pela qual os alunos são ensinados a compreender a prática pedagógica desenvolvida no estágio supervisionado. Entretanto, para que a prática não

---

<sup>5</sup> Cultura entendida como o patrimônio de conhecimentos, valores e símbolos constituídos ao longo de gerações e transmitidos pela escola. Cabe ressaltar que a escola não transmite cultura, mas elementos da cultura que são construídos em momentos históricos diferentes (FORQUIN, 1993).

seja entendida apenas como o desenvolvimento de habilidades técnicas, é necessário que os posicionamentos frente à realidade sejam esclarecidos no sentido de incorporar na atividade prática a significação do trabalho manual (aquele que garante a subsistência) e do trabalho intelectual (aquele capaz de transformar a natureza humana) a fim de garantir a percepção do campo de estágio e da formação de forma consciente (SEVERINO, 2001).

Mas como essa consciência é adquirida historicamente, no cotidiano da institucionalização disciplinar e das atividades desenvolvidas na escola, trabalho manual e intelectual se integram em um processo intencional. Nesse sentido, Severino (2001, p. 145), argumenta que:

A formação do profissional só pode ser planejada e executada com base numa clara concepção do que se espera da educação. Numa sociedade organizada, a educação, prática institucionalizada, deve contribuir para a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Nessas esferas se desdobra a existência. Mediante seu exercício, os homens se humanizam concretamente, embora as forças alienantes promovam formas de despersonalização individual e coletiva.

Destas considerações do autor derivam alguns questionamentos. Como preparar os alunos da disciplina PPB para o mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura? Que prática educativa o professor e o pedagogo precisam manter frente às relações de reprodução social? Quais são os domínios necessários na formação de um sujeito qualificado e consciente do significado de sua prática pedagógica?

Em vista disso, se faz necessário compreender as relações complexas que determinam a vida material, as relações de poder que perpassam toda a estrutura social e a compreensão do processo histórico que constrói a humanidade. Assim, a tarefa educativa pressupõe o domínio dos conteúdos científicos, das habilidades técnicas e das relações pedagógicas.

O trabalho pedagógico pode ser compreendido como um exercício permanente de reflexão crítica da prática docente uma vez que a formação do professor e do pedagogo representa a articulação entre planejamento, acompanhamento, avaliação e re-planejamento do processo ensino-aprendizagem (SEVERINO, 2001).

De acordo com Esteves (2012, p. 31), e com base no que já foi discutido, é possível deduzir:

[...] um perfil profissional do professor que temos por mais desejável face ao tempo e às circunstâncias em que a docência se desenvolve nas sociedades contemporâneas. Um professor que seja capaz de fazer propostas fundamentadas para a melhoria do currículo, seja no que toca às macro-

decisões da política educativa nacional, seja no que toca às decisões locais cujo alcance se circunscreve à sua escola e à sua sala de aula. No horizonte, sempre esse objeto controverso que são as aprendizagens (necessárias? desejáveis? possíveis?) dos alunos que preparamos para um futuro incerto.

Dentro desse contexto, a disciplina PPB pressupõe uma relação pedagógica apoiada na preparação científica e técnica. Científica porque trata do conhecimento sistematizado e técnica porque necessita de recursos didático-pedagógicos. A formação para a docência, por meio de uma postura reflexiva, implica num projeto político pedagógico com uma visão de totalidade que articule ensino, pesquisa e cidadania.

### **3 ASPECTOS NORMATIVOS: INSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL, CONTEXTUALIZAÇÃO DA UFPR E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Neste capítulo, procuramos apresentar algumas considerações referentes à instituição da universidade no Brasil, principalmente, por meio da análise histórica da Educação Superior brasileira.

Com esse estudo temos a intenção de focar a concepção de Universidade em alguns momentos históricos da educação brasileira, procurando destacar aspectos que evidenciem como o estabelecimento da Universidade no Brasil, relaciona-se ou não, com a democratização do Ensino Superior. Francisco Filho (2004, p. 198) colabora com nossa compreensão quando diz que:

[...] até 1930, tivemos o ensino brasileiro direcionado para a formação da elite latifundiária; de 1930 a 1995, um ensino seletivo, excluindo alunos mais pobres e em 1995 começa uma nova fase, quando a escola pública passa a excluir menos, através da repetência e da evasão, mas discrimina o aluno pobre quanto a qualidade do ensino recebido.

Acrescentamos nessa discussão algumas reflexões apontadas, na contemporaneidade, sobre o Ensino Superior no país, principalmente por meio das legislações. Infelizmente, verificamos que muitas das questões elencadas pelo autor continuam a prevalecer nos diferentes níveis de ensino. Um exemplo é a seletividade que exclui os alunos mais pobres de muitos cursos do Ensino Superior porque a carga horária exige dedicação aos estudos em período integral e muitos alunos precisam trabalhar enquanto estão em formação.

Em seguida focamos historicamente a UFPR, com a intenção de contextualizá-la enquanto instituição que normatiza a disciplina PPB, no currículo do curso de Pedagogia. Para tanto, recorreremos aos estudos de Siqueira (2012) por apresentar a constituição da UFPR desde sua criação até nossos dias. A autora retrata, em sua pesquisa, um século de história da referida instituição.

Na continuidade, realizamos a construção histórica do curso de Pedagogia, verificando as normatizações que regeram e regem a estrutura curricular a fim de demonstrar como as disciplinas referentes à prática pedagógica aparecem nas normas que institucionalizam o curso de Pedagogia de 1980 a 2010. Cabe ressaltar, que esse estudo foi possível devido ao arquivamento das normatizações na SOC da UFPR.



### 3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Logo após a conquista portuguesa das terras que viriam a se chamar Brasil, no projeto de ocupação das terras não estavam incluídos, ao contrário do projeto espanhol para as suas colônias, a constituição de um processo cultural, incluindo a fundação de escolas de quaisquer níveis de ensino. O objetivo era colonizar o Brasil para atender as necessidades da metrópole. Somente em 1548 criou-se o governo geral e com essa nova organização política os jesuítas passavam a ser responsáveis pela catequização. Vale ressaltar que com a constituição do governo geral:

[...] os jesuítas passariam a trabalhar na catequização dos indígenas e na promoção da educação dos filhos da elite rural. Naquela época a população era formada de brancos europeus, negros africanos e indígenas nativos. A colonização sufoca esses dois últimos, dizimando os nativos e alienando culturalmente os negros, que foram escravizados (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 21).

O que podemos notar é que o ensino na colônia procurava atender uma elite latifundiária, principalmente, os filhos dos grandes proprietários rurais. Esses completariam seus estudos na Europa, enquanto, aos escravos restava o trabalho capaz de atender a produção agrícola, ou seja, a indústria açucareira. A escravidão de indígenas e negros era explicada pela filosofia de Santo Tomás de Aquino, isto é, [...] “alguns homens nascem para comandar, são esclarecidos e têm espírito de liderança, outros são desorganizados, vivem de maneira tribal e sempre serão subalternos” (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 27). Assim, era possível realizar a dominação cultural e garantir que os escravos realizassem suas tarefas sem manifestações.

Cabe salientar, que o ensino jesuítico não mantinha relação alguma com a realidade econômica e política da colônia e assim permaneceu até 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas. No entanto, as reformas pombalinas não desempenharam grandes alterações na organização do ensino porque continuaram voltadas para a formação da elite. A influência das ideias iluministas e o novo momento histórico deixaram de lado os ensinamentos da Companhia de Jesus e procuraram criar um novo modelo de ensino que foi denominado de aulas régias. Essas aulas eram avulsas e financiadas por meio de impostos coloniais. Essa forma de ensino não prosperou, mas, afetou significativamente a organização educacional da elite.

Com a chegada da Família Real em 1808, estabeleceram-se novas relações entre Brasil e Portugal. O Brasil passou a ser a sede da monarquia o que garantiu que algumas decisões fossem tomadas aqui. Entretanto, as modificações ocorreram apenas para a elite porque o trabalho escravo permaneceu por quase todo século XIX. Havia interesse, por parte dos grandes latifundiários, de que essa situação permanecesse desta forma, pois, lhes garantia a continuação da dominação.

Outra questão precisava ser considerada: Portugal e Espanha tinham violado a proibição de fazer comércio com a Inglaterra e estavam disputando a hegemonia europeia. Esse contexto dificultava aos filhos dos grandes latifundiários completarem seus estudos na Europa. Sendo assim, a necessidade de criar uma estrutura educacional que atendesse a elite induziu a institucionalização dos [...] “primeiros cursos superiores, como a Academia Real da Marinha em 1808, a Academia Real Militar em 1810, com o objetivo de formar oficiais e engenheiros civis e militares” [...] (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 45). Neste momento também havia cursos técnicos para as áreas de economia, agricultura e indústria que poderiam ser cursados por pessoas que não pertenciam à elite, mas, que tivessem vínculo empregatício com essa classe.

A criação, no século XVIII, do Jardim Botânico no Rio de Janeiro, do Museu Nacional e da Imprensa Régia, trouxeram para o Brasil muitas das ideias que estavam sendo difundidas na Europa. A Gazeta do Rio de Janeiro foi o primeiro jornal em circulação e, no mesmo período, muitas bibliotecas foram criadas. No entanto, as transformações continuaram a servir uma parte da população.

O ensino elementar não sofreu modificação, os cuidados continuaram a ser com o conhecimento superior, ou seja, das elites palaciana e latifundiária. Não houve alteração na linha adotada durante a colonização, o povo não foi lembrado nos momentos em que se planejaram as mudanças e a política educacional continuou a privilegiar os mais aquinhoados pelos bens materiais (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 46).

As reflexões de Francisco Filho podem ser observadas na primeira constituição brasileira, em 1824, que demonstrava preocupação com a criação de Universidades no país para atender a elite. Nesse momento, as decisões relacionadas ao sistema educacional eram totalmente centralizadas no governo, isto é, nas decisões do imperador. A Igreja e o Estado comandavam a instrução primária e o ensino religioso era obrigatório nos colégios. Em 1827, uma Lei fixou normas para as escolas primárias e deu autonomia às províncias para

organizarem seus sistemas de ensino. Cabe destacar, que essa mesma legislação possibilitou às mulheres o direito de frequentar a escola, o que até então, era negado social e legalmente.

Em 1834 procurou-se, por meio, de um Ato Adicional, designar alguns direitos às províncias a fim de que pudessem legislar e promover o ensino primário. Todavia, a educação superior ainda era de responsabilidade do poder central e atendia a elite da época. O que podemos dizer é que, mesmo que o ensino estivesse instituído legalmente, as intervenções do imperador podiam alterar quaisquer normas em quaisquer níveis de ensino (FRANCISCO FILHO, 2004).

Com o início do Segundo Reinado são instituídos os exames preparatórios, os quais permitiam o acesso ao Ensino Superior. A elite tinha aulas particulares ou preparava-se nos colégios religiosos o que facilitava a aprovação.

Em 1879, Leôncio de Carvalho realizava a última reforma educacional relativa ao período imperial. No que diz respeito, ao Ensino Superior, a reforma estabelecia autonomia ao ensino e pesquisa. No entanto, essas normas não funcionaram na prática.

Com a Proclamação da República (1889) as Leis do Império não eram mais condizentes com o novo contexto. Então, em 1891 foi promulgada a primeira Constituição Republicana, a qual outorgava ao Congresso Nacional a exclusividade para legislar sobre o Ensino Superior. Aos estados era atribuída a responsabilidade de criação e promoção da educação primária e secundária, além de tornar o ensino laico em todas as escolas públicas.

Outro fato a destacar é a reforma Carlos Maximiliano em 1915, que criou o exame vestibular para os cursos superiores e obrigou a conclusão do curso secundário para ingresso nas faculdades (FRANCISCO FILHO, 2004). A Lei chamada de Rocha Vaz (1925) foi a última antes da era Vargas e completou o ciclo da educação elitista no Brasil.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, representado por Francisco Campos. Nesse momento, houve uma grande reforma no sistema de ensino que procurou reorganizar toda educação brasileira e criou o Conselho Nacional de Educação. Também foi criado o Estatuto da Universidade Brasileira (1931), que previa o funcionamento de sete cursos: medicina, direito, engenharia, educação, filosofia, ciências e letras. No ano de 1934, a primeira universidade federalizada começava a funcionar no Brasil, era a Universidade de São Paulo (USP). Com o Decreto nº 19851/31 são fixados alguns fins para a Universidade:

[...] elevar o nível da cultura geral; estimular as investigações científicas, habilitar ao exercício de atividades técnico-científicas, trabalhar pela

educação do indivíduo e da coletividade, levando aperfeiçoamento da humanidade e à grandeza da nação. No mesmo decreto previa-se a existência de reitoria, conselho universitário, corpos docente e discente, obrigação de cada universidade ter no mínimo três cursos [...] (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 87).

Novamente foi enfatizado o Ensino Superior em detrimento do ensino secundário e profissional. Esse último, com cursos de duração variáveis, tinha a intenção de treinar os trabalhadores para o mercado de trabalho. Ainda era possível observar na legislação evidências de um ensino aristocrático. Em 1932, a Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional com o objetivo principal de garantir a obrigatoriedade, gratuidade e plano nacional de educação. Em 1942, Gustavo Capanema, então ministro da educação, promoveu uma série de alterações nos diversos níveis de ensino, no entanto, no que diz respeito ao Ensino Superior não houve mudanças.

Com a instituição da ditadura, na era Vargas, as questões educacionais passaram a ser centralizadas nas decisões do Estado, por meio das constituições federais. Nesse período, foram criadas duas constituições. A primeira, de 1934, repassava à União o poder de legislar sobre todos os níveis de ensino, designava a família como responsável pela educação, definia que a educação era um direito de todos, cabendo à União a elaboração do Plano Nacional de Educação e a responsabilidade de ajudar estados e municípios com o gerenciamento da educação. O ensino religioso passou a ser facultativo para os alunos e é aprovado um auxílio aos alunos carentes. Essa legislação determinava também que a frequência seria obrigatória para os alunos do ensino primário, sendo extensivo aos alunos adultos. Cabe salientar que essa constituição foi revogada três anos depois de entrar vigor pelo próprio governo de Getúlio Vargas. “Muitos artigos não chegaram a entrar em vigor” (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 186).

Na continuidade, em 1937, Vargas impôs a chamada constituição do Estado Novo, determinando alguns princípios educacionais a ser seguidos. Dentre eles, destacaram-se a ênfase à educação moral e cívica, a centralização do ensino na esfera federal, os privilégios concedidos às escolas particulares, a criação do ensino profissional, principalmente, para a classe trabalhadora, a retomada da manutenção dos privilégios para o Ensino Superior, a responsabilidade do nível federal pelo Ensino Superior, enquanto, aos estados caberia a responsabilidade com os outros níveis de ensino (FRANCISCO FILHO, 2004).

Quando Vargas foi deposto, em 1945, aumentou a pressão popular, e procurou-se retomar os princípios democráticos. Em 16 de setembro de 1946 foi promulgada a quinta constituição brasileira. As principais alterações em relação à educação foram: a União

legislando exclusivamente sobre as diretrizes e bases da educação nacional; a educação voltando a ser entendida como direito de todos; a possibilidade de fundação de escolas privadas, desde que obedecendo às normas federais; a determinação de percentuais mínimos que a União e os municípios deveriam gastar com educação; a assistência aos alunos carentes com determinação de frequência e a definição de princípios gerais para as próximas Leis educacionais (FRANCISCO FILHO, 2004). No que diz respeito ao Ensino Superior não houve significativas modificações.

Com a Lei nº 4024/61 o Ensino Superior passou a ser organizado em faculdades ou Universidades e houve reconhecimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Em outras palavras, a Universidade foi reconhecida como campo de formação de novas gerações, como espaço de pesquisa e produção acadêmica e como instituição que mantinha relação com a sociedade, principalmente pela extensão universitária. A legislação também reconhecia a graduação e a pós-graduação (BRASIL, 1961). Todavia, a partir de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, os militares passaram a governar o país por meio de decretos sem respeitar a constituição. Com o governo ditatorial, todo e qualquer movimento ou reivindicação era extinto e as pessoas que representavam esses movimentos foram presas ou exiladas.

No entanto, uma nova constituição foi outorgada, pela qual o ensino privado passou a receber assistência técnica e financeira, aprovou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino às pessoas de 7 a 14 anos, bem como, o orçamento que previa percentuais obrigatórios de verbas para o sistema de ensino foi abolido (FRANCISCO FILHO, 2004).

Nesse contexto, ainda vale destacar duas emendas constitucionais. A primeira, de 1969, eliminava a “liberdade de cátedra” e restringia as [...] “verbas para o ensino oficial” (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 189). A segunda, em 1983, denominada de Emenda João Calmon, retomava a discussão dos percentuais obrigatórios à educação e resolve que a União deveria gastar 13% enquanto que estados, municípios e distrito federal deveriam ampliar esse gasto para 25%.

O governo militar procurava fazer adequações no sistema educacional brasileiro adotando a divisão em três níveis de ensino: 1º e 2º graus e Ensino Superior. Essas alterações foram possíveis por meio da Lei nº 5692/71. O contexto que se colocava não era muito diferente de tudo que vimos até agora.

Os mais pobres continuavam à margem do conhecimento elaborado e organizado, que dava acesso ao ensino superior público. Os vestibulares continuaram a cobrar os conhecimentos memorizados como nos séculos

anteriores, não fizeram as adequações no sentido de acompanhar as mudanças. As universidades públicas apenas produziram lindas teses a respeito e se esqueceram da própria prática (FRANCISCO FILHO, 2004, p.119).

A partir de 1980, iniciou-se o processo chamado de abertura política, pressionado, principalmente, pelos vários movimentos sociais que se organizaram ou se reorganizaram naquele momento. Em 1980, foi aprovada a eleição direta para governadores. No ano de 1983 foi aprovada a Lei João Calmon que estabelecia a porcentagem a ser gasta com educação pelos estados e municípios e pela União.

A sociedade civil brasileira reconhecia a necessidade de mudanças no contexto político e, em cinco de outubro de 1988, foi promulgada uma nova constituição que vigora até nossos dias. E no que diz respeito à educação, podem-se destacar as seguintes determinações legais:

- a) a educação passa a ser compreendida como um direito social;
- b) fica assegurado o direito à educação infantil pública;
- c) a União passa a ser responsável por legislar sobre as diretrizes educacionais;
- d) a educação pré-escolar passa a ser obrigatória;
- e) a União, os estados, os municípios e o distrito federal devem designar percentuais a serem gastos com a educação;
- f) a educação é reconhecida como um direito de todos;
- g) é reconhecida a igualdade de todos perante a lei;
- h) Estado e família ficam responsáveis pela educação;
- i) é assegurada a criação de escolas públicas e particulares;
- j) é reconhecida a autonomia às universidades;
- k) a gestão democrática é enfatizada;
- l) a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental são asseguradas;
- m) o ensino noturno é regulamentado;
- n) a assistência aos alunos carentes é garantida;
- o) são valorizados os profissionais da educação;
- p) é autorizada a coexistência de escolas públicas e particulares;
- q) a educação superior passa aos cuidados da União, enquanto os estados passam a ser responsáveis pelos ensinos fundamental e médio e os municípios pela educação infantil;
- r) são determinados os conteúdos mínimos à educação básica;

- s) é dado às comunidades indígenas poder de ministrar o ensino, nas suas línguas maternas paralelamente à língua portuguesa;
- t) fica definido que a União, os estados e os municípios podem apresentar o seu sistema de ensino;
- u) é estabelecido que o Plano Nacional de Educação atenda ao desenvolvimento humano, científico e técnico (FRANCISCO FILHO, 2004).

Observa-se que a legislação brasileira apresenta algumas variações de uma constituição para outra, no entanto, podemos verificar que essas alterações estão relacionadas, principalmente, a questões normativas da Lei. É apenas na constituição de 1988 que se observam elementos diferenciados, como: a educação passa a ser vista como um direito social; é conferida autonomia às Universidades; é reconhecida a gestão democrática; são valorizados os profissionais da educação; é admitido o ensino na língua materna às comunidades indígenas, desde que paralelamente ao uso da língua portuguesa. O que podemos notar é que avanços ocorreram desde a primeira constituição até a que vigora em nossos dias, mas, ainda muitas questões não estão explicitadas de forma a garantir que o que está exposto na Lei seja cumprido.

Em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada. Em relação ao Ensino Superior, ocorreram algumas mudanças que dizem respeito à finalidade do ensino, ou seja, [...] “estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 142). Trata também de enfatizar o ensino, a pesquisa e a extensão como eixos básicos da Universidade pública. A partir dessa legislação, os cursos superiores precisam ser autorizados para começar a funcionar e terão que ser avaliados e supervisionados periodicamente. Os programas de mestrado, doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento ficam atrelados à pós-graduação e seguem as normas prescritas para o mesmo. A legislação reconhece a educação à distância e os certificados expedidos pelas instituições universitárias particulares. Já os diplomas estrangeiros necessitam ser revalidados pelas Universidades públicas em área equivalente. O vestibular passa a ser facultativo e a seleção dos alunos pode ser feita por meio de processo seletivo. “As faculdades devem ter no mínimo um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutorado e pelo menos um terço dos docentes deve trabalhar em tempo integral” (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 143). As Universidades passam a ter autonomia burocrática e financeira, todavia, serão supervisionadas constantemente.

No contexto da Lei nº 9394/96, ainda permanecem muitos resquícios de uma concepção de Ensino Superior conservadora e burocrática, isto é, uma legislação que acaba

por privilegiar uma hierarquização do acesso à Universidade. O que acabamos observando é que muitos alunos das escolas particulares passam a frequentar as Universidades públicas e os alunos das escolas públicas formarão uma parcela significativa dos alunos das Universidades particulares. Há uma inversão no processo de seleção dos alunos a partir do reconhecimento dos certificados expedidos pelas instituições universitárias particulares.

Nesse sentido, Bourdieu (2012) ao analisar a relativa autonomia do sistema escolar, apresenta dois aspectos que não podem ser ignorados. Um que representa as “forças das coerções externas” (BOURDIEU, 2012, p.185), ou seja, o uso da legislação para criar uma dependência dos sistemas de ensino em relação ao poder do Estado. E outro, que diz respeito à coerência com que os sistemas de ensino públicos, principalmente, no que se refere ao Ensino Superior, tratam as questões relacionadas a resistência, seleção e reinterpretação das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais.

### 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UFPR

A UFPR não ficou alheia às discussões da instituição do Ensino Superior no Brasil. No início do século XX, mais precisamente no ano de 1912, dois médicos paranaenses, doutor Nilo Cairo e doutor Victor Ferreira do Amaral e Silva, constituem uma comissão para discutir a criação da Universidade do Paraná.

Cabe destacar que, em 1911, a legislação federal, denominada Lei Rivadavia Correia, retirou da União a centralização do ensino superior tornando possível [...] “a criação de universidades pela iniciativa particular” (SIQUEIRA, 2012, p. 31), dando origem à Universidade do Paraná. Havia uma preocupação da elite paranaense com a instituição da primeira universidade do Estado porque assim garantiria a formação de intelectuais no Paraná, sem a preocupação do deslocamento de seus filhos para outros países, após o término do ensino secundário.

Todavia, a ideia de criar a Universidade para atender a elite, agora paranaense, continuava preponderante. Isso pode ser notado na forma de compreender a sociedade, ou seja, alguns estariam aptos a representarem a classe que mais tarde ocuparia os cargos mais distintos do estado, enquanto outros trabalhariam na produção de madeira e erva-mate, produtos que representavam a economia do Estado naquele momento.

Muitas cerimônias e ampla divulgação marcaram a instalação da Universidade do Paraná, em 1912. Cabe ressaltar que não havia reconhecimento em nível federal da mesma, mas, Victor Ferreira do Amaral e Silva foi eleito o primeiro diretor e Nilo Cairo foi designado



para o cargo de secretário. Os primeiros cursos ofertados foram de: direito, engenharia, odontologia, farmácia e comércio. No sentido de garantir o funcionamento da instituição universitária foram criadas taxas para exame de admissão, matrícula, exame final e uso de laboratórios (SIQUEIRA, 2012).

No primeiro ano de funcionamento (1913) matricularam-se, 97 alunos que tinham a frequência obrigatória e realizavam provas mensais. O corpo docente era composto por catedráticos que organizavam o programa do seu curso e os substitutos que deveriam suprir a falta ou impedimento dos catedráticos quando necessário. As vagas eram preenchidas por concurso, com provas orais e práticas (SIQUEIRA, 2012). Conforme observamos a prática já estava presente no espaço universitário como parte da prova para admissão de professores. De certa forma, essa visão estava pautada no positivismo que era uma das formas de construção do conhecimento nesse momento histórico.

Em 1913, foi criado o primeiro estatuto da Universidade do Paraná que previa a criação de uma maternidade, um instituto de assistência jurídica, oficinas técnicas, instituto comercial a fim de garantir a prática dos alunos. Novamente podemos perceber a preocupação que os cursos tinham em formar os alunos por meio da reflexão teórica e prática garantindo assim uma formação que atendesse o mercado de trabalho que estava se expandindo.

Outras instituições de Ensino Superior foram criadas no Paraná, mas, os destaques continuavam a pertencer à Universidade do Paraná. Nas palavras de Siqueira (2012, p. 59):

Mas outros estabelecimentos de ensino superior se estabeleceram como a Escola Superior de Agronomia (1918), a Escola Superior de Veterinária (1931), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1938) e a Faculdade de administração e finanças (1937) de propriedade particular. Havia ainda a Escola Superior de Química Industrial (1924) [...] e a Escola de Educação Física e Desporto do Paraná.

Apesar da crise econômica mundial que assolava o país, a Universidade do Paraná prosseguiu seus trabalhos com a construção da sede na Praça Santos Andrade, finalizada em 1916. Com a oferta de diversas atividades o prédio passou a não comportar todos os alunos e funcionários, então, em 1940 foi realizada uma ampliação.

Naquele momento, houve uma centralização do Ensino Superior no Brasil e a Universidade do Paraná não estava alheia a essa conjuntura. Sendo assim, com os novos direcionamentos dados pela Lei nº 11.530/1915 a instituição passou por uma série de exigências para poder funcionar. Uma das questões mais polêmicas da Lei era a inspeção

federal que deveria ocorrer continuamente nas Universidades brasileiras. Muitas instituições não suportaram a instauração do fim do ensino livre e as inspeções da União e foram extintas.

Em 1918, ocorre o desdobramento da Universidade do Paraná em três faculdades a de engenharia, direito e medicina. Vale ressaltar que a autonomia da instituição era apenas didática e somente em 1920 a Universidade do Paraná passa a ter seu reconhecimento federal com o curso de direito e em seguida de engenharia. Já a faculdade de medicina teve a sua equiparação apenas em 1922.

Com a Reforma Rocha Vaz, em 1925, não havia mais a necessidade de fazer exames preparatórios para o ingresso nas Universidades. Essa legislação também estabeleceu a Universidade do Rio de Janeiro como um modelo a ser seguido pelas outras instituições. A Universidade do Paraná precisou se adaptar às novas mudanças.

Já em 1930, com o governo de Getúlio Vargas, o sistema de ensino sofreu várias alterações por meio da Reforma Francisco Campos. No que se refere às Universidades, a legislação era totalmente centralizadora e objetivava melhorar o nível cultural do sistema universitário. Foi um período difícil, por conta de questões políticas, exercidas de forma autoritária, pelo governo federal.

Mas, em 1946, a Universidade do Paraná inicia um novo ciclo em busca da reunificação e federalização. Nesse mesmo ano, era outorgada uma nova constituição que retomou os ideais democráticos, principalmente, por meio do voto secreto e obrigatório. Também foi conferida autonomia política e administrativa para estados e municípios. Nesse período o Paraná passava por várias mudanças que afetavam a ordem econômica do Estado, isto é, houve um processo de urbanização e o café era o principal produto da economia paranaense, deixando de lado o grande ciclo da erva-mate. Nesse cenário, Curitiba ganhou destaque, especialmente, na década de 1950, com a consolidação da urbanização e da economia cafeeira.

No período compreendido entre 1946 e 1964 ocorreram muitas reformas educacionais que priorizavam a federalização das instituições de Ensino Superior além de agregar muitas faculdades transformando-as em Universidades (SIQUEIRA, 2012). A Universidade do Paraná era parte deste processo e procurou se adaptar às novas mudanças. Em 1946, houve o reconhecimento oficial da Universidade do Paraná, por meio do Decreto-Lei nº 9323/46 (BRASIL, 1946) e, em dezembro de 1950, a Universidade do Paraná foi federalizada.

Com a instituição do regime ditatorial, na década de 1960, a história do Brasil e do Paraná ficou estacionária, devido ao estabelecimento de atos institucionais que representavam

a censura e a tortura. Professores e alunos da Universidade do Paraná foram perseguidos e presos. Mas, apesar desse contexto,

[...] a federalização inaugurava também uma nova fase institucional: ampliava as possibilidades de pesquisa, devido ao intercâmbio com professores visitantes, oriundos de instituições nacionais e internacionais; à instalação do regime de dedicação exclusiva para o seu corpo docente; à concessão de bolsas de viagem com vistas à pós-graduação e ao aperfeiçoamento técnico e científico (SIQUEIRA, 2012, p. 124).

Em 1961, a Lei nº 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada, passando a representar algumas alterações para o Ensino Superior, principalmente no que diz respeito à ampliação de ofertas de vagas nas Universidades. No entanto, as instituições universitárias ainda eram elitistas e procuravam ficar de fora da discussão de democratização do Ensino Superior.

Com o governo militar muitas mudanças foram realizadas em relação às Universidades. Essas reformulações tinham por objetivo acompanhar o processo de instalação do capitalismo internacional. Nesses termos Siqueira (2012, p. 128) escreve:

Essas transformações institucionais estavam voltadas para uma nova prática educacional que concentrava recursos, visando à maior produtividade. Isso seria alcançado mediante a vivência departamental, o vestibular unificado, os ciclos básico e profissional, o sistema de créditos, a matrícula por disciplinas e a reformulação da carreira do magistério e pós-graduação.

Esse momento de profundas transformações estende-se até 1968 quando ocorreu a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5540/68 que enfatizava aspectos técnicos e administrativos. Procurava-se atingir o progresso tecnológico e científico integrando pesquisa, Universidade e indústria. Nesse momento, os cursos das ciências exatas foram privilegiados, pois, estavam mais próximos do que o mercado necessitava naquele contexto.

A partir da década de 1980, houve muitos movimentos em prol da democratização das Universidades, inclusive na UFPR. Sendo assim, em 1985 é criada uma comissão para a reformulação da Educação Superior em nível federal. Nesse mesmo ano, a UFPR elegeu seu reitor por meio de eleições diretas e na sequência houve adoção desta mesma medida para indicação dos diretores dos setores.

Com a abertura econômica brasileira, em 1990, houve uma reestruturação administrativa no país com grande impacto no mercado de trabalho. As Universidades novamente deveriam se adaptar a modernidade, a competitividade, a privatização e a

globalização a fim de atender as demandas do setor produtivo. Nesse contexto o acesso a informação tornou-se essencial e o modelo de desenvolvimento conjunto passou a caracterizar as relações comerciais entre os diversos países do mundo.

O papel das Universidades frente a essa conjuntura estava alicerçado pelo ensino interdisciplinar, desenvolvimento sustentável e qualidade de vida. O Paraná se reestruturava para acompanhar o processo de industrialização com a instalação de várias empresas nacionais e internacionais no estado e a UFPR buscava se organizar ou reorganizar frente a essas novas propostas. Procurou-se garantir o Ensino Superior público e gratuito, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e um plano de carreira para o magistério superior.

Esse cenário suscitou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. No que se refere ao Ensino Superior, a Lei [...] “tinha por uma das suas principais finalidades estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.” Para atender as exigências legais a UFPR elaborou um Plano Institucional que pretendia resguardar os princípios [...] “democráticos universais duramente conquistados” (SIQUEIRA, 2012, p. 200, 201).

Em 2002 a UFPR retomou seu plano de avaliação que dizia respeito, principalmente, às formas de ingresso na graduação e pós-graduação e à mobilidade e permanência do corpo docente, pautadas pelos princípios da gestão democrática e autonomia visando [...] “consolidar a responsabilidade social e o compromisso científico-cultural” (SIQUEIRA, 2012, p. 208). Essa maneira de estabelecer o processo de avaliação está presente na UFPR até nossos dias.

Novos problemas de ordem social e econômica afetaram o país, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, e em 2003 a esquerda assume o poder. Não há grandes avanços na economia brasileira até 2007 quando ocorreu um crescimento da agropecuária, da indústria automobilística e da construção civil. Porém, esse contexto de crescimento é interrompido em 2009 pela crise financeira mundial. Esse quadro contribuiu para que a UFPR também fosse afetada pela crise por meio da insuficiência de recursos orçamentários, baixa remuneração de técnico-administrativos e docentes, burocratização excessiva, ausência de política nacional de educação (SIQUEIRA, 2012).

No entanto, mesmo com novos investimentos realizados na área educacional, principalmente a partir de 2010, essas ações foram consideradas insuficientes para atender a realidade educacional brasileira. “O cenário é sombrio. O que podemos fazer? O primeiro passo, é lutar contra o monopólio do mando estatal, exercido pelo Executivo” (ROMANO,

2006, p. 46). O que observamos atualmente é a mercantilização da educação e um aumento significativo das instituições privadas de Ensino Superior com o aval do Estado. O governo procura, de diversas maneiras, criar mecanismos capazes de organizar progressivamente as ideias propostas pelo capital globalizado. Muitas são as formas, pelas quais, essa força do governo é exercida, mas, a principal é retirar a autonomia da pesquisa e da pós-graduação, deixando para a área econômica as decisões em nível educacional, decisões, muitas vezes, orientadas pelos organismos internacionais como o FMI e o BM.

Nas palavras de Romano (2006, p. 46-47):

É tempo, enfim, para a universidade assumir seu nome, sendo ao mesmo tempo universal e particular, constituindo uma instituição do Estado, no sentido mais amplo possível. Ela deve servir como instrumento eficaz de aquisição e invenção de saberes, transmitindo-os em larga escala ao povo. Caso contrário, ela estará apenas colaborando para a morte coletiva, calada, como os doutores silentes e cúmplices nos regimes totalitários.

Acreditamos que a presença da Universidade é fundamental para a organização social, política, econômica e cultural de uma nação, de modo a evitar que se implantem regimes extraordinários e hegemônicos. Segundo Silva (2006), a universidade tem a tarefa de formar pesquisadores e profissionais qualificados científica e tecnicamente e também compromissados com os aspectos éticos e morais para atuar no mercado de trabalho e na sociedade, a fim de garantir o bem comum e a melhoria das condições de vida.

### 3.3 REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

No Brasil, o curso de Pedagogia, foi regulamentado, pela primeira vez, pelo Decreto Lei nº 1190/39, o qual compreendia o profissional da educação como um técnico. Na concepção do documento, o curso era o chamado “3+1”, ou seja, quem cursava três anos obtinha o título de bacharel e, a quem realizasse mais um ano de estudos relativos à área de didática, era concedido o título de licenciado. Ao bacharel cabia a formação de pedagogo, que poderia atuar como técnico e ao licenciado a formação pedagógica, capacitando-o para lecionar matemática, língua portuguesa, história, geografia e estudos sociais no primeiro ciclo do ensino secundário.

O artigo 2º deste Decreto Lei apresentava quatro secções fundamentais: secção de filosofia, secção de ciências, secção de letras e secção de pedagogia. Na secção XI tratava da grade curricular do curso de Pedagogia, seriando as disciplinas correspondentes ao primeiro, segundo e terceiro ano. No quarto ano, realizavam-se os estudos da didática, que garantiam o título de licenciado aos futuros profissionais da educação.

O texto desta Lei permitiu constatar que a grade curricular do curso de Pedagogia era predominantemente teórica. O artigo 40, do Decreto Lei nº 1190/39, destacava as aulas teóricas, práticas e os seminários, mas, não especificava o entendimento sobre essas aulas. Verificou-se que o ensino tinha uma base humanista que separava a formação do bacharelado e do licenciado. A esse último cabia a formação pedagógica porque poderia lecionar no primeiro ciclo do ensino secundário, enquanto que o pedagogo era um técnico e não necessitava dessa formação (BRASIL, 1939).

O parágrafo 2º desse Decreto determinava: “As aulas práticas, que se realizarão em laboratórios, gabinetes ou museus, visarão a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas” (BRASIL, 1939). As aulas práticas não eram ofertadas ao curso de Pedagogia. Apenas nas áreas de exatas o eram porque havia a compreensão de que as ciências ditas duras eram passíveis de verificação mensurável e, portanto, necessitavam da prática para aplicar a teoria.

Com a Lei nº 4024/61, foi fixado um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e duas disciplinas fixadas pela instituição. A justificativa para a instituição desse mínimo disciplinar era que se fazia necessário um currículo único capaz de receber transferências de quaisquer locais do país.

Esta Lei, no seu artigo 52, dispunha sobre o ensino normal como o responsável pela formação de professores, orientadores, supervisores e administradores destinados ao ensino primário, bem como, pela aquisição dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (BRASIL, 1961).

É evidente o cunho técnico da formação do professor, nesta época, o que pode ser exemplificado pelo artigo 59, da mesma Lei, que dispunha da educação técnica em nível de Ensino Médio para os professores de disciplinas específicas. Convém dizer que esse tipo de formação atendia as necessidades da sociedade industrializada, carente de mão de obra qualificada para trabalhar nas fábricas.

Na década de 1960 a formação de professores para o Ensino Médio era realizada nas faculdades de filosofia, ciências e letras, enquanto os professores de disciplinas específicas tinham sua formação nas escolas técnicas (BRASIL, 1961).

Portanto, para lecionar no ensino primário era necessário o Ensino Normal e para trabalhar com o Ensino Médio a formação seria feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Aos professores das disciplinas específicas eram reservadas as escolas técnicas. A divisão do trabalho era evidente na Lei e nas relações de produção da época.

A Lei nº 4024/61, no seu artigo 63, afirmava que as faculdades de filosofia seriam criadas para a formação de orientadores de educação de Ensino Médio (BRASIL, 1961). Esse curso superior seria disponibilizado aos licenciados de pedagogia, filosofia, psicologia, ciências sociais, educação física e os inspetores federais de ensino. Cabe ressaltar, que a legislação previa a necessidade de no mínimo três anos de estágio no magistério para certificação em nível superior.

Podemos verificar, segundo a legislação, que vários profissionais poderiam trabalhar como orientadores de educação desde que tivessem três anos de estágio no magistério. Não havia preocupação com as especificidades de cada área do conhecimento porque a Lei permitia a vários profissionais o exercício da função pedagógica.

O artigo 65 da referida Lei, destacava a função do inspetor de ensino e a maneira pela qual esse profissional seria escolhido. Para ocupar o cargo ele deveria possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos de preferência no exercício de funções relacionadas com o magistério. (BRASIL, 1961). Notamos que sua atuação era considerada importante, especialmente por assegurar o cumprimento das regras estabelecidas pela instituição escolar. Naquele momento histórico, era compreensível que a organização escolar obedecesse as regras estipuladas pelo regime militar, reproduzindo nas relações pedagógicas toda a rigidez deste tipo de sociedade.

O Parecer nº 292/62 integrava conteúdo e método, diferentemente do esquema “3+1”, em que a formação era vista na perspectiva da divisão técnica do trabalho. Poderíamos considerar essa integração uma evolução para a época, se o Parecer não fosse diretivo, no sentido da organização das disciplinas. Em outras palavras, o Parecer previa o estudo das disciplinas de Psicologia da Educação, elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino em forma de estágio supervisionado. Apesar de a norma instituir a ideia de uma integração, na prática isso não se concretizou.

Da mesma forma que o Parecer nº 292/62, a Lei nº 5540/68 estabeleceu a Reforma Universitária, deixando ainda mais evidente a divisão do processo produtivo, porque oferecia aos graduandos do curso de Pedagogia a formação em Supervisão, Orientação, Administração

e Inspeção Educacional. No período da ditadura militar, a escola refletia toda a organização social deste regime de governo. A legislação manteve a divisão em habilitações, destacando a importância da formação técnica necessária para as especificidades do mercado de trabalho.

Em 1969, com o Parecer nº 252 e a Resolução nº 2 do CFE, o profissional da educação passou a ser visto como um especialista. A legislação determinava que houvesse uma formação de professores para o Ensino Normal e outra de especialistas para as habilitações previstas na Lei nº 5540/68.

A Lei nº 5692/71, representava as necessidades existentes naquela sociedade ditatorial. Apesar de apresentar questões mais abrangentes sobre a formação do pedagogo, determinava a formação com base na divisão técnica do trabalho. Também previa ajustes de acordo com as características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e conforme as fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

Essa legislação foi um avanço em relação à Lei nº 5540/68, principalmente, pela preocupação com as diferenças culturais e especificidades das áreas do conhecimento. Também fazia referência à importância dos conhecimentos sobre psicologia infantil. Todas as temáticas contempladas na legislação eram consideradas relevantes para a formação de professores e pedagogos, porém, muitas das questões apresentadas nos documentos legais não eram vivenciadas no cotidiano escolar. A Lei nº 5692/71 reconhecia também que a formação mínima para o magistério de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, seria habilitação específica de 2º grau. No ensino de 1º grau, da 5ª à 8ª séries, a habilitação específica seria em grau superior (BRASIL, 1971).

A Lei ainda se referia à formação do professor sem as devidas preocupações com a formação pedagógica, pois no parágrafo 1º do artigo 30 refere-se à tarefa de lecionar para 5º e 6º séries, com licenciatura, mas [...] “quando for o caso, formação pedagógica” (BRASIL, 1971). Ora, as questões didático-pedagógicas são deixadas em segundo plano, enquanto a formação do licenciado é destacada.

O artigo 33 da Lei nº 5692/71 destacava a formação, em curso superior de graduação, de administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores, bem como, de outros especialistas em educação. Apesar da divisão do trabalho pedagógico permanecer na legislação, consideramos um avanço, para aquele momento histórico, uma formação específica, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação para que os profissionais da educação atuassem no campo escolar.

Na continuidade, o artigo 34 refere-se ao concurso público de provas e títulos para admissão na carreira de professor, o artigo 36 trata da estrutura da carreira docente e o artigo



38 faz referência à formação continuada dos professores. O artigo 40 referenda a necessidade de registro profissional aos professores com formação em grau superior.

A Lei nº 5692/71 apresentou avanços no que se refere à formação e à carreira dos professores, mas também precisamos apontar que muitas das questões consideradas como necessárias para a superação da divisão técnica do trabalho ainda preponderavam.

Depois de décadas de discussões, a Lei nº 9394/96 foi promulgada. Apesar de apresentar um cenário dicotômico, porque de um lado tínhamos o projeto Jorge Hage, representando as aspirações da comunidade educacional e de outro o projeto do senador Darcy Ribeiro, o qual foi aprovado. Muitas das reflexões da sociedade, principalmente, dos movimentos de profissionais da educação, não foram contempladas (BRASIL, 1996).

Um item a destacar, nessa nova legislação, é a compreensão da Universidade como um espaço plural e, sendo assim, com autonomia didático-científica e administrativa. Entretanto, a autonomia anunciada na legislação era relativa, pois, o repasse de verbas ficava a cargo da União e, a organização curricular era construída por equipes de especialistas. A Lei também institucionalizou, em seu artigo 25, a Educação a distância, como possível modalidade do ensino supletivo (BRASIL, 1996).

A centralização das decisões sobre a política educacional e avaliação dos sistemas de ensino continuavam sendo planejadas pelo Ministério de Educação (MEC) e, desta organização de gestão, várias propostas de avaliação são institucionalizadas, a fim de verificar o rendimento escolar. Aqui cabem algumas ponderações. A maneira pela qual se instituiu, o processo nacional de avaliação, nos diferentes níveis de ensino, demonstra como a centralização das decisões no MEC não permite formular diretrizes capazes de avaliar o ensino de maneira a garantir o acesso e a permanência dos discentes nos vários níveis de ensino. Buscou-se priorizar dados numéricos, que, isoladamente, não retratam os avanços e as dificuldades do processo educativo nas escolas brasileiras (BRASIL, 1996).

No que diz respeito aos profissionais da educação, o que podemos considerar é que se garantiu aos professores formação superior para lecionar nas séries iniciais. A Lei manteve o ingresso exclusivamente por concurso público, e a progressão funcional por titulação, o aperfeiçoamento profissional continuado, o piso salarial e, o período reservado a estudos, planejamento, avaliação e condições adequadas de trabalho. Todavia, vários desses itens não foram contemplados na prática e tornaram-se reivindicações dos profissionais da educação por meio de seus sindicatos.

O artigo 64 previa a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, que seria

realizada por meio de cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, desde que garantida a base comum nacional.

Considerando o artigo mencionado, verificamos a permanência da divisão técnica do trabalho para a formação do professor e do pedagogo, apesar de muitas manifestações da sociedade, referendadas no projeto Jorge Hage, proporem alternativas de formação.

Destacamos o artigo 65, pois é nele que a prática de ensino aparece no texto da legislação pela primeira vez: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Todavia, de nada adianta a Lei prescrever a quantidade de horas sem a devida reflexão sobre a prática de ensino. É preciso pensar a teoria e a prática como elementos responsáveis pela formação das disciplinas de prática pedagógica no curso de Pedagogia

Portanto, a formação do professor e do pedagogo não pode ser reduzida à prática de ensino, entendida como a disciplina responsável por elaborar o plano de aula, escolher as melhores técnicas de ensino, preencher fichas e organizar um relatório de estágio supervisionado. Reiteramos novamente que a prática de ensino possibilita condições para pensarmos a prática pedagógica a partir do entendimento do conceito de práxis pedagógica, isto é, a prática não pode estar desvinculada da teoria, assim como a teoria não pode estar desvinculada da prática.

O estágio tem papel fundamental na formação de professores e pedagogos, se compreendido como uma disciplina capaz de aliar teoria e prática de maneira a garantir vivências didático-pedagógicas no campo escolar. Propostas de trabalhos que envolvam a elaboração de pesquisas com base em pressupostos teórico-metodológicos podem viabilizar uma percepção de formação que vai além da redação de relatórios de estágio.

#### 4 A TRAJETÓRIA DA PPB NA UFPR: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a trajetória metodológica utilizada na presente pesquisa. Procuramos destacar os instrumentos de acesso às fontes e organização dos dados: o trabalho da busca e análise documental do período de 1980 a 2010 na SOC<sup>6</sup>; o questionário aplicado aos alunos do curso de Pedagogia e as entrevistas realizadas com os professores responsáveis pela disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotamos a seguinte dinâmica para a investigação. Recorremos, primeiramente, aos documentos arquivados no Setor de Educação da UFPR. Fizemos visitas sistemáticas, durante três meses consecutivos, para avaliarmos todos os documentos que direta ou indiretamente tivessem relação com o trabalho. O que pudemos verificar é que o arquivo apresentava documentos que se relacionam com questões do Setor, como, por exemplo, a contratação de professores efetivos e substitutos, várias atas dos Departamentos que compõem o Setor, isto é, Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE) e Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE). Também tivemos contato com documentos mais antigos, escritos à mão, como atas departamentais e contratação de professores. Observamos, além disso, vários documentos referentes a trabalhos de professores em diferentes momentos históricos. Há uma grande quantidade de arquivos, porém, para o nosso caso específico não encontramos material para análise.

Então, concentramos nossas atividades na SOC, ou seja, fizemos uma primeira visita para explicitarmos qual o nosso objetivo em verificar os documentos arquivados nessa Secretaria. Na semana seguinte, iniciamos os trabalhos que duraram seis meses, com duas visitas semanais. Entendendo que o trabalho dessa Secretaria está atrelado a várias reuniões semanais, consideramos que estarmos lá duas vezes por semana seria suficiente para não intervir na sua rotina de trabalho.

Observamos todos os documentos arquivados a partir do recorte temporal delimitado para a presente pesquisa. Isso significou olhar todos os documentos da década de 1980 até 2010.

---

<sup>6</sup> Esta Secretaria é responsável pela normatização e deliberação da vida acadêmica da Universidade. É composta por quatro conselhos, ou seja, Conselho Universitário (COUN), órgão superior máximo deliberativo, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), órgão superior normativo, deliberativo e consultivo, Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD), órgão superior deliberativo, normativo e consultivo em matéria de administração de gestão econômico-financeira e o Conselho de Curadores (COUN), destinado a exercer a fiscalização econômico-financeira da UFPR.

Foi um trabalho minucioso porque verificamos, manualmente, documento por documento para que pudéssemos fotocopiar todos aqueles que diziam respeito ao objeto de pesquisa. Muitas vezes, os documentos não tinham uma relação direta com o curso de Pedagogia, mas tinham relação com os encaminhamentos das disciplinas na UFPR, ou ainda com as disciplinas de prática pedagógica.

Cabe salientar que, no período de 1980 a 2010, o curso apresentou três reformas curriculares. A primeira ocorreu na década de 1980, a segunda na década de 1990, e por fim, temos a reformulação curricular de 2008. Os três momentos são analisados a fim de que possamos considerar como a disciplina de prática pedagógica é compreendida em cada um dos contextos. No entanto, nosso foco é o currículo de 2008, pois é ele que contempla, na sua grade curricular, a disciplina PPB e consequentemente nosso objeto de pesquisa, ou seja, a constituição do código disciplinar dessa disciplina.

Ao término desse trabalho organizamos todos os dados em quadros e tabelas. Nesse levantamento documental, pudemos observar as possibilidades de descrevermos todos os elementos significativos para o trabalho. Uma primeira reflexão epistemológica se realizava e apontava para a importância que a linguagem adquire na normatização das práticas pedagógicas no interior da sala de aula (LESSARD-HÉRBET; GOYETTE; BOUTIN, 2008).

Em seguida, organizamos o roteiro para o questionário (APÊNDICE J) a ser aplicado aos alunos do 4º ano do curso de Pedagogia da UFPR. A intenção era obter informações sobre o que os sujeitos (alunos) pensavam sobre a disciplina PPB. Dividimos o questionário em dois blocos. O primeiro com informações mais pessoais e o segundo, que tratava, especificamente, da disciplina PPB. Como tivemos um ano atípico, devido à greve das Instituições de Ensino Superior, esse questionário foi aplicado em fevereiro de 2013 quando os alunos estavam terminando a disciplina PPB. Não tivemos a possibilidade de realizar um questionário piloto porque os alunos realizaram seus estágios em novembro de 2012, entraram em recesso e retornaram para o fechamento da disciplina em fevereiro de 2013.

Vale ressaltar, que a disciplina PPB, no segundo semestre de 2013, estava organizada em quatro turmas, sendo duas pela manhã e duas à noite. As turmas estavam organizadas com no máximo 15 alunos, todavia, algumas turmas não somavam esse número de discentes.

Participaram da aplicação do questionário 38 alunos, dos quais 20 são do período da manhã e 18 do período da noite. Destacamos aqui a forma respeitosa com que a pesquisadora foi recebida pelos professores que lecionam a disciplina PPB.

Neste momento, procuramos organizar, apresentar e analisar nossos dados, em gráficos, a fim de objetivar e facilitar a leitura dos resultados da investigação. Para tanto, fizemos uso das metodologias qualitativas e quantitativas.

Lessard-Hérbet, Goyette e Boutin (2008) evidenciam algumas questões relativas aos enfoques qualitativos e quantitativos. De acordo com esses autores, esses modos de aproximação com o objeto de estudo são tratados como um *continuum*, ou seja, há compreensão de que ambos são válidos para o trabalho científico. Sendo assim, partimos da compreensão de que a sala de aula pode ser analisada com aproximações sucessivas num *continuum* e como tal de forma interpretativa.

Neste caso específico, estamos preocupados em compreender como os sujeitos criam significados para as interações sociais próprias da prática pedagógica em sala de aula, significados que são influenciados pela percepção de um contexto social mais amplo e que não dependem exclusivamente das relações imediatas com outros sujeitos do mesmo grupo (LESSARD-HÉRBET; GOYETTE; BOUTIN, 2008).

Sendo assim, o espaço escolar presta-se a uma abordagem interpretativa, pois, é constituído por uma série de variáveis pertencentes a um determinado tempo e um determinado espaço. Em outras palavras, devem ser considerados o contexto histórico, social e cultural como determinantes para a análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados. A diversidade dos sujeitos que compõe esse campo também precisa ser considerada. Deste modo, procuramos desvelar a realidade a partir de uma visão dialética, de modo a elucidar os vários aspectos que formam esse contexto.

Outro instrumento metodológico também deve ser citado, ou seja, as entrevistas (APÊNDICE G) realizadas com os professores da disciplina PPB. Foram adotados os seguintes critérios de seleção dos professores. Primeiro, consideramos adequado entrevistar os professores que tenham trabalhado nos três currículos para levantarmos informações sobre o período estudado pelo presente trabalho. Em segundo lugar, consideramos que todos os professores entrevistados fossem concursados na área de prática pedagógica. Sendo assim, duas professoras apresentavam esse perfil e se colocaram prontamente à disposição.

Tanto o questionário aplicado aos alunos do curso de Pedagogia, quanto as entrevistas realizadas com as professoras, são mais bem analisados na continuidade desse trabalho.

Finalmente, apresentaremos esse capítulo em duas partes, isto é, a primeira que trata da pesquisa propriamente dita e a segunda que se refere às análises realizadas a partir do estudo de campo. Faremos essa distinção apenas por uma questão didática, pois, sabemos que

a pesquisa e as análises dos dados estão diretamente relacionadas de tal forma que não podem ser decompostas em partes.

#### 4.1 DIMENSÃO TÉCNICA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTÁRIA DO PERÍODO DE 1980 A 2010

Para que possamos organizar os dados relativos à análise documental, no período descrito, recorreremos primeiramente ao conceito que a normatização tem a respeito do que seja uma disciplina curricular, iniciando pela Resolução nº 19/81 (APÊNDICE C) que diz:

Disciplina é a organização do processo de investigação humana em espécies de conhecimento que assumem a forma de conteúdos estruturados para melhor assimilação, expressando-se a aplicação desses conhecimentos num programa desenvolvido pelo professor mediante execução de seu plano de ensino durante um período letivo, com número pré-fixado de aulas e previsão de um sistema de avaliação do aluno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1981b).

Conforme podemos observar na Resolução nº 19/81, a perspectiva técnica é preponderante. Ela reiterava uma concepção de educação hegemônica na década de 1970 e que perdurou na década de 1980, ou seja, a compreensão de que o docente é um mero técnico que aplica um currículo e desenvolve estratégias de ensino para a verificação final da aprendizagem.

Na Resolução nº 15/10 (ANEXO D), não encontramos referência ao conceito de disciplina. A ficha nº 1 apresentava a ementa, bibliografia básica e bibliografia complementar além de solicitar informações sobre a disciplina, tais como: código, pré-requisito, co-requisito e modalidade. Já a ficha nº 2 apresentava as mesmas informações a respeito das características da disciplina e em seguida descrevia os itens com um exemplo da disciplina de Anestesiologia.

Na Resolução vigente tampouco encontramos uma discussão que considere aspectos sobre a sala de aula, entendida como um espaço de trocas constantes, de participação ativa onde alunos e professores intervêm na elaboração do processo ensino- aprendizagem.

Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 86) o ensino deve ser compreendido como um espaço de [...] “vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação.” Sendo assim, o que pudemos verificar é que as

Resoluções, em muitos casos, estão mais preocupadas com os aspectos normativos do que com essas vivências e busca de significados, aspectos pedagógicos por excelência.

Essas considerações também são observadas nas Resoluções analisadas por este trabalho e podem ser mais bem explicitadas nas tabelas um, dois, três e quatro. Temos o objetivo de codificar esses dados referentes ao período de 1980 a 2010 para facilitar a leitura das questões que perpassam a normatização da vida acadêmica. Foi um primeiro contato, com o levantamento de dados que possibilitou verificar como as Resoluções, desse período, do curso de Pedagogia, estão organizadas, bem como, auxiliou na percepção de como as normas representam as questões didático-pedagógicas. Apesar de apresentar apenas uma análise de dados quantitativos, nesse momento, algumas reflexões importantes foram realizadas que permitiram possibilidades de inferências na continuidade das análises das Resoluções estudadas.

Segundo Bourdieu (2004, p. 103) “codificar significa acabar com o fluido, o vago, as fronteiras mal traçadas e as divisões aproximativas, produzindo classes claras, operando cortes nítidos, estabelecendo fronteiras bem definidas” [...]. Portanto, nossa intenção foi apresentar uma reflexão crítica dos documentos consultados produzindo dados objetivos que representam a formalização do período delimitado para a pesquisa.

A seguir apresentamos a tabela um:

TABELA 1: RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE RESOLUÇÕES DE 1980-2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

(continua)

ANO	QUANTIDADE DE RESOLUÇÕES	(%)
1980	01	1,0
1981	05	4,9
1982	03	2,9
1983	01	1,0
1984	03	2,9
1985	03	2,9
1986	00	0,0
1987	00	0,0
1988	04	3,9
1989	00	0,0
1990	02	2,0
1991	01	1,0
1992	05	4,9
1993	02	2,0
1994	01	1,0
1995	02	2,0
1996	06	5,9

(conclusão)		
ANO	QUANTIDADE DE RESOLUÇÕES	(%)
1997	00	0,0
1998	02	2,0
1999	04	3,9
2000	07	6,9
2001	06	5,9
2002	04	3,9
2003	09	8,8
2004	02	2,0
2005	00	0,0
2006	03	2,9
2007	07	6,9
2008	10	9,8
2009	02	2,0
2010	07	6,9
<b>TOTAL</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

Fonte: A autora (2011)

Na tabela um, detecta-se que na década de 1980 e 1990 ocorre um equilíbrio na quantidade de Resoluções. Temos 20 Resoluções relacionadas na década de 1980 e 25 na década de 1990. A partir de 2000 até 2010, observamos uma elevação significativa no número de Resoluções, ou seja, temos 57 Resoluções. “A codificação torna as coisas simples, claras, comunicáveis; ela possibilita um consenso controlado sobre o sentido” [...] (BOURDIEU, 2004, p. 103). Nessa direção, de clarificar as análises dos dados é que organizamos o arrolamento da quantidade de Resoluções, de acordo com o recorte temporal realizado no presente estudo.

Na sequência analisamos a quantidade de processos, isto é, na década de 1980 temos 13, na década de 1990 temos 12 processos e de 2000 a 2010 temos 38 processos. É coerente que a quantidade de processos acompanhe a quantidade de Resoluções. A importância dessa sistematização também é percebida nas reflexões teóricas de Bourdieu (2004, p. 104), quando considera que “a formalização é o que permite conferir às práticas e, sobretudo às práticas de comunicação e cooperação, essa constância que assegura a calculabilidade e a previsibilidade para além das variações individuais” [...]. Vale ressaltar, que nesse caso em particular, a pesquisadora faz parte do campo estudado e precisa fazer as devidas ponderações a respeito do estudo com determinado distanciamento a fim de não comprometer as análises do trabalho. Portanto, essa formalização inicial se faz necessária no sentido de indicar a quantificação dos dados a partir da análise documental procurando não conferir nenhuma



interpretação pessoal. Sendo assim, prosseguimos nossa organização de dados apresentando na tabela a seguir os dados referentes à quantidade de processos do período estudado.

TABELA 2: RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE PROCESSOS DE 1980-2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANO	QUANTIDADE DE PROCESSOS	(%)
1980	00	00
1981	05	7,9
1982	04	6,3
1983	00	00
1984	00	00
1985	00	00
1986	00	00
1987	00	00
1988	04	6,3
1989	00	00
1990	00	00
1991	01	1,6
1992	04	6,3
1993	02	3,2
1994	01	1,6
1995	01	1,6
1996	00	00
1997	00	00
1998	02	3,2
1999	01	1,6
2000	04	6,3
2001	04	6,3
2002	03	4,8
2003	06	9,5
2004	01	1,6
2005	00	00
2006	02	3,2
2007	03	4,8
2008	05	7,9
2009	02	3,2
2010	08	12,7
<b>TOTAL</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

Fonte: A autora (2011)

Já no que diz respeito à quantidade de pareceres, podemos observar, na tabela três, uma evolução contínua, mais acentuada a partir de 2000, ou seja, na década de 1980 temos quatro pareceres, na década de 1990 temos dez pareceres e de 2000 a 2010 são 29 os pareceres apresentados. Esses dados nos permitem afirmar que há uma preocupação, cada vez maior, com a sistematização dos documentos, bem como, com seu arquivamento. Nas

palavras de Bourdieu (2004, p. 102) “objetivar significa também produzir às claras, tornar visível, público, conhecido de todos, publicado”. Os números começam a objetivar explicações importantes do campo pesquisado. Em outras palavras, observamos uma crescente relação de pareceres emitidos, principalmente, a partir de 1988, sobre implantação, reformulação e ajuste curricular do curso de Pedagogia. Nesse momento, já podemos dizer que esses dados também sugerem uma preocupação crescente das discussões sobre currículo pleno do referido curso, como é possível observar por meio da tabela três.

TABELA 3: RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE PARECERES DE 1980-2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANO	QUANTIDADE DE PARECERES	(%)
1980	00	00
1981	00	00
1982	00	00
1983	00	00
1984	00	00
1985	00	00
1986	00	00
1987	00	00
1988	04	9,3
1989	00	00
1990	00	00
1991	01	2,3
1992	04	9,3
1993	01	2,3
1994	01	2,3
1995	01	2,3
1996	00	00
1997	00	00
1998	01	2,3
1999	01	2,3
2000	02	4,7
2001	03	7,0
2002	03	7,0
2003	05	11,6
2004	01	2,3
2005	00	00
2006	01	2,3
2007	03	7,0
2008	04	9,3
2009	02	4,7
2010	05	11,6
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Fonte: A autora (2011).

Deste modo, faz-se necessário recorrer à forma com que essas Resoluções são apresentadas e normatizam os processos e pareceres, neste caso, do curso de Pedagogia. As Resoluções são apresentadas da seguinte maneira: primeiro consta o número da Resolução e a temática tratada; em seguida, apresenta-se o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) como órgão normativo, deliberativo e consultivo da administração superior e na sequência a palavra “resolve” precedida dos artigos que compõem a Resolução. De todas as Resoluções analisadas, 31% têm explicações mais detalhadas, isto é, explicitam assuntos de maneira a compor um texto, enquanto as outras referem-se diretamente às disciplinas que formam o currículo do curso. Portanto, 69% tratam exclusivamente do código da disciplina, carga horária, aulas teóricas, aulas práticas, estágio, e os créditos das disciplinas. Em outros termos, Bourdieu (2004, p. 105) afirma:

Ao contrário de quem só pode contar com a intuição, e que sempre corre o risco de desatenção ou esquecimento, quem possui uma linguagem formal bem-construída pode confiar nela, e assim fica liberado da atenção constante ao caso particular [...]. Caso contrário, é muito grande o perigo da arbitrariedade.

Ao utilizarmos as tabelas e apresentarmos os dados organizados, inclusive por meio de porcentagens, temos a preocupação de codificar e assegurar a análise para além do senso comum ou da improvisação.

Para complementar essas análises, relacionamos os aspectos recorrentes dos assuntos verificados e apresentamos na tabela quatro:

TABELA 4: RELAÇÃO DOS ASPECTOS RECORRENTES NOS ASSUNTOS ANALISADOS NAS RESOLUÇÕES DE 1980-2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ASSUNTO	QUANTIDADE	(%)
Normatização das fichas nº1 e nº 2	02	2,0
Atividades Didáticas de Ensino	01	1,0
Fixa/estabelece currículo pleno do curso de Pedagogia	05	1,0
Alteração de Resolução	09	9,0
Fixa/Estabelece elenco de disciplinas	70	69,0
Matrícula	01	1,0
Complementação de Estudos	03	3,0
Normatização Curricular	01	1,0
Atividades de Estágio	01	1,0
Ajuste Curricular	08	8,0
<b>TOTAL</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora (2011)

O que podemos inferir dos dados da tabela é que, no período estudado, a maior quantidade de Resoluções está relacionada ao estabelecimento do elenco de disciplinas. Novamente aspectos burocráticos prevalecem sobre aspectos pedagógicos na construção curricular e são os dados sistematizados que nos permitiram homologar essa leitura.

Na medida em que a produção do currículo ocorre no interior das instituições escolares, faz-se necessário que todas as vozes sejam representadas. Professores e alunos são sujeitos ativos que compartilham o espaço dinâmico da sala de aula. Sendo assim, a participação ativa dos sujeitos no processo de construção curricular precisa ultrapassar o estabelecimento do elenco de disciplinas.

Concordamos com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 92), quando dizem que:

[...] a escola deve se preocupar em construir pontes entre a cultura acadêmica tradicional, a cultura dos alunos/as e a cultura que se está criando na comunidade social atual. Por isso, o currículo deve ser um meio de vida e de ação, de modo que os indivíduos construam e reconstruam o significado de suas experiências.

Às vezes, a construção e a consolidação das Resoluções são compreendidas a partir apenas de seu aspecto normativo, sem que se considere seu aspecto didático-pedagógico, esquecendo-se, muitas vezes, que são os professores e os alunos que irão vivenciar cotidianamente todos os documentos normatizados.

Assim, quando tratamos da dimensão teórica da constituição do código disciplinar da disciplina PPB, estamos discutindo o valor educativo desta prática, isto é, a importância da disciplina para a formação inicial dos futuros professores e pedagogos. Procuramos verificar também como a normatização regula a vida acadêmica de professores e alunos num determinado tempo e num determinado espaço e como essas ações institucionalizadas podem influenciar na organização da sala de aula.

Consideramos que a ação do professor não é neutra e muito menos isolada do contexto escolar e social, portanto, as ações institucionalizadas perpassam o trabalho do professor cotidianamente e, por conseguinte, dos alunos, pois há uma regulação da vida escolar por meio da normatização.

Muitos são os códigos utilizados para organizar e, muitas vezes, prescrever comportamentos e práticas no campo escolar tanto de professores como de alunos. Sem desconsiderar a importância das deliberações reiteradas pelas normas no cotidiano da escola,

reconhecemos que nem sempre há uma sincronia perfeita na construção e na vivência destas normas. Inúmeras situações não podem ser resolvidas exclusivamente pelas normas, uma vez que há conflitos, discordâncias, percepções de mundo diferenciadas, portanto, não há como resolver as questões que surgem diariamente, utilizando-se apenas uma visão técnica da sala de aula.

Em face ao exposto, importa compreender que a especificidade da escola é o trabalho com o conhecimento científico e que este precisa ser contextualizado no espaço e no tempo em que foi produzido, pois todo processo é dialético e como tal, não temos respostas únicas e nem receitas prontas.

Assim, ao falarmos de código disciplinar também estamos falando da cultura escolar, não de uma cultura única, imutável, abstrata ou inatingível, mas de uma cultura que expressa as mais diversas formas do pensar humano no tempo e no espaço. Neste sentido, a escola utiliza-se da cultura para compor sua especificidade, isto é, trabalhar com o conhecimento historicamente produzido pelos homens. Essa cultura é então entendida como um conjunto de representações individuais e/ou coletivas capazes de atribuir sentido às ações entre os sujeitos (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Na continuidade, ressaltamos o entendimento da sala de aula como um espaço em permanente processo de negociação das mediações culturais. Trocas ocorrem entre alunos e alunos, alunos e professores, professores e alunos, professores e professores. Ao estabelecerem uma relação dialética com a cultura, os sujeitos participam ativamente do processo de criação e recriação dessa cultura. Portanto, novos significados e comportamentos sociais surgem na aula e ampliam a compreensão dos elementos culturais que a escola progressivamente apresenta aos sujeitos por meio do currículo. A incorporação desses elementos produz elaborações e interpretações pessoais e coletivas capazes de analisar o cenário e decidir como intervir nele. Nesse sentido, a sala de aula pode intervir na capacidade de compreensão que os sujeitos têm do mundo (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Portanto, quando os alunos entram em contato com a disciplina PPB, estão conhecendo a estrutura dos elementos culturais que fazem parte dessa área do conhecimento. Novos conceitos são desenvolvidos na sala de aula e nesse processo de ensino-aprendizagem acontecem interpretações e reinterpretações da realidade a fim de propiciar a incorporação dos elementos culturais da disciplina. Porém, a aula não pode ser uma imposição de esquemas e concepções, mas um espaço significativo de reconstrução do pensamento (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Então, a sala de aula é um espaço de conhecimento compartilhado, de negociação constante, de construção dialética enriquecida pelas contribuições dos diferentes sujeitos, segundo suas possibilidades e competências. É um processo vivo, em que o professor e o aluno reconhecem as contribuições dos instrumentos culturais para realização de suas análises e intervenções na realidade. Entretanto, para conceber a aula nessa perspectiva é necessária a compreensão de que o fundamental é organizar um espaço de criação, negociação e conhecimento compartilhado (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

“A realidade social e, concretamente, a realidade da aula é sempre *complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor*” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, grifo dos autores). Assim, as questões da prática pedagógica não podem ser pensadas como questões meramente instrumentais porque o trabalho docente não se reduz à escolha de meios e procedimentos, aplicação dos mesmos e verificação do modelo processo-produto.

Em outras palavras, a disciplina PPB desempenha papel fundamental na vida acadêmica dos alunos porque, em muitos casos, a aquisição dos conhecimentos teórico-práticos da realidade escolar é evidenciada pela possibilidade de estágio que essa disciplina proporciona. Os alunos vivenciam a complexidade da aquisição de esquemas cognitivos necessários a sua prática pedagógica como professores e pedagogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da relação com outros professores em formação, na relação com a professora regente de sala, com os outros professores da escola, com o campo escolar, com as crianças, jovens e adultos com os quais estabelecem uma mediação teórico-prática.

Nesse sentido, é importante determinarmos as formas de expressão manifestadas na construção da disciplina (APÊNDICE F), bem como, com que objetivo essas construções são realizadas. Para tanto, recorreremos à ementa, em vigência, da disciplina:

Análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

A forma da linguagem proposta na ementa da disciplina evidencia dois aspectos principais. O primeiro que tratado pressuposto de que os alunos sejam capazes de realizar uma análise crítica da prática pedagógica por meio de uma intervenção no campo de estágio que pode ser nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos.

O segundo, aspecto constante da ementa da disciplina PPB contrapõe-se à aplicação de estratégias e receitas prontas, de modo a favorecer a análise crítica da prática pedagógica a partir dos conhecimentos e capacidades dos alunos em compreender a realidade da sala de aula. O texto da ementa é bastante objetivo neste sentido, principalmente, no que diz respeito aos níveis de ensino em que os alunos devem realizar seus estágios.

É possível observar também que o enunciado esclarece quais são os eixos do desenvolvimento da ação docente: pesquisa, ação e reflexão da prática pedagógica a partir da vivência em sala de aula nos níveis de ensino estabelecidos.

Nesse sentido, Cunha (1989) colabora com nossas reflexões quando diz que os conceitos referendados no texto, necessariamente, terão que ser compreendidos pelos interlocutores. O texto da ementa precisa ser contextualizado a partir do uso que os interlocutores fazem dele, portanto, a coesão textual precisa assegurar a compreensão das informações contidas no seu enunciado.

#### 4.2 DIMENSÃO TÉCNICA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTÁRIA E A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA PPB

Num primeiro momento, analisamos como a construção da normatização relaciona-se com a constituição da disciplina PPB. Nesse caso, cabe destacar que procuramos arrolar todas as Resoluções de 1980 a 2010 referentes ao curso de Pedagogia, sem desconsiderar as Resoluções formuladas para os cursos de graduação da Universidade que tivessem relação com a temática da pesquisa. As descrições estruturadas com base nos anos em que foram sancionados ou aprovados os instrumentos legais ou normativos, o número das Resoluções, o número dos Processos e Pareceres podem ser observadas no quadro quatro (APÊNDICE A) no qual apresentamos uma sistematização de todo o período estudado. Para dar sequência aos trabalhos, organizamos as Resoluções por assunto e as apresentamos no quadro cinco (APÊNDICE B).

As Resoluções constantes no quadro dois referem-se à implantação, à reformulação e ao ajuste curricular do curso de Pedagogia, com as seguintes exceções: a Resolução nº 99/80 (ANEXO A) e nº 06/81 referem-se as fichas nº 1 e nº 2 que foram consideradas por compreendermos que o planejamento do professor tem relação com a disciplina ministrada; a Resolução nº 19/81 versa sobre as normas para atividades didáticas, portanto trata do plano de ensino e tem relação com o planejamento da disciplina; a Resolução nº 16/83 institui as

normas para matrícula nas disciplinas curriculares; as Resoluções nº 30/90, nº 95/06, nº 05/10 e nº 15/10 referem-se a alteração das normas de implantação, reformulação e ajuste curricular dos cursos de graduação da UFPR, portanto norteiam todo e quaisquer processos relativos ao currículo dos cursos e por último temos a Resolução nº 53/01 que altera a Resolução nº 30/90, explicitada anteriormente.

A pesquisa realizada nos documentos evidencia como as normas podem ser reguladoras da vida acadêmica. Conforme já explicitado anteriormente, a partir do momento que questões burocráticas substituem as pedagógicas, a normatização perde sua função e passa a ser entendida apenas como enumeração de regras, que devem ser institucionalizadas e posteriormente cumpridas. Todavia a normatização da disciplina e do currículo, por meio das Resoluções, podem ser revistas no sentido de que as normas sempre estejam a favor do processo pedagógico. Portanto, estruturas rígidas, em muitos casos, não permitem a percepção da totalidade e prejudicam o processo ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Bourdieu, nossa forma de compreender os aspectos normativos, muitas vezes: [...] “tende a preocupar-se exclusivamente em captar regras e regularidades objetivas que regem as condutas, ignorando amiúde a relação que os indivíduos mantêm com essas regras ou com essas regularidades” (2009, p. 232).

A constituição de uma disciplina não pode se valer somente de elementos próprios dessa disciplina, mas apontar alternativas didático-pedagógicas que sejam capazes de realizar análises e sínteses para além do campo de estudo delimitado no programa da disciplina. O aprendizado das demais disciplinas, as vivências da Universidade e do campo de estágio também proporcionam elementos capazes de construir a identidade do professor e do pedagogo (PIMENTA; LIMA, 2004).

Todavia, para que possamos compreender como a disciplina PPB é constituída, precisamos considerar as questões que perpassam a organização social onde está inserida a Universidade, o curso e a disciplina. Neste sentido, destacamos a concepção de currículo e o contexto cultural e social em que o mesmo é produzido. O currículo pode ser compreendido de diversas maneiras, dependendo do recorte social e cultural que está representando. O currículo pode ser um documento no qual constam, de maneira detalhada, atividades do ano letivo; pode ser um programa de disciplinas como consta no título de muitas das Resoluções estudadas; que normatizam as disciplinas dos cursos de graduação, assim como, pode ser um espaço de reflexão da formação do professor e do pedagogo no sentido da superação da concepção tradicional de currículo.



Não se trata apenas de colocar, retirar ou criar novas disciplinas, faz-se necessário reestruturar os currículos e organizá-los a partir de um referencial teórico condizente com a proposta político-pedagógica da instituição educativa, bem como, delimitando o tempo e o espaço em que está situada a escola.

Ao analisarmos as Resoluções que dizem respeito à implantação, reformulação ou ajuste curricular, observamos que todas seguem um determinado padrão. A Resolução nº 30/90 é dividida em diversos momentos: modalidades, estrutura do processo, complementos essenciais do processo, planos de ensino, encaminhamentos e disposições finais. No artigo 2º, alínea b fica evidente a importância que as disciplinas ocupam neste processo, principalmente, quanto ao ajuste curricular compreendido como

[...] a proposta de pequenas alterações restritas aos seguintes aspectos: eventuais erros ou omissões detectados no currículo em vigor; criação ou alteração no leque de disciplinas complementares optativas; redistribuição de carga horária de disciplinas exclusivamente de um único curso, desde que não alterem a carga horária total desse mesmo curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1990).

É necessário que as normas tenham uma finalidade didático-pedagógica para que todo processo de ajuste curricular ou quaisquer outras alterações sejam construídas com o propósito de auxiliar no processo ensino-aprendizagem e, não apenas, como um elemento burocrático necessário para o funcionamento do curso.

Chamamos atenção, também, para o parágrafo único do artigo 1º da Resolução nº 30/90: “Os estudos e encaminhamentos de Implantação de currículo para novo curso serão efetuados por Comissão especialmente designada para este fim pelo Magnífico Reitor” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1990). As normas tornam claro o aspecto da importância designada às modalidades curriculares, bem como, dos encaminhamentos adotados para organizar um novo currículo, contudo não discutem o caráter pedagógico que uma Comissão precisa considerar quando da implantação de um currículo.

Quando tratamos da modalidade de reformulação curricular, a compreensão do seu significado muda um pouco de foco. Conforme explicita a Resolução nº 30/90, compreendendo-a como [...] “um processo amplo de reestudo da organização curricular em vigência, com proposta de mudança no eixo de formação do acadêmico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1990). Notamos a apresentação de aspectos pedagógicos quando da discussão da formação do acadêmico, entretanto, novamente a legislação não apresenta

aspectos sobre o encaminhamento desta formação e muito menos sobre a discussão do conceito de currículo.

Outro elemento a destacar diz respeito à forma como são apresentadas as Resoluções nº 05/10 e nº 15/10, que como a Resolução nº 30/90, tratam da temática sobre as normas básicas de implantação, reformulação e ajuste curricular. Com exceção da Resolução nº 53/01 do CEPE, que trata de alterações na Resolução nº 30/90, o que observamos é a manutenção da disposição das Resoluções com algumas alterações. De acordo com a Resolução nº 53/01 as disciplinas apresentavam as seguintes características:

- a) Disciplinas Teóricas (AT), organizadas a partir de conteúdos de uma área do conhecimento;
- b) Disciplinas Práticas (AP), estabelecidas a partir das vivências em situações reais propostas em laboratórios ou campo;
- c) Prática Profissional (EST), conjunto de estudos e atividades organizadas em situações concretas sob a forma de estágio supervisionado em que não se dissocie teoria e prática (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2001).

Assim, segundo essa configuração, podemos notar que independente das características peculiares de cada curso de graduação e dos objetos de estudo das áreas do conhecimento, a normatização é pensada de maneira uniforme. O que verificamos é uma concepção clássica de currículo. Em outras palavras, se ordenamos as disciplinas e o conteúdo, podemos obter resultados satisfatórios do ponto de vista da organização curricular. Isso é parte de uma visão positivista de educação, em que a ciência é compreendida a partir de pressupostos pragmáticos e racionalistas.

Para uma melhor visibilidade das Resoluções organizamos uma descrição detalhada no quadro seis (APÊNDICE C). Apresentamos as informações contidas em cada Resolução e a configuração das disciplinas de prática pedagógica, do curso de Pedagogia, especialmente a disciplina de PPB. Nesta direção realizamos uma análise geral de todas as disciplinas de prática pedagógica dos currículos plenos de 1985, 1996 e 2008 sendo que reservamos a esse último uma reflexão específica destacando as contribuições para a constituição do código disciplinar da disciplina PPB. Estas modificações foram realizadas através das Resoluções nº 02/85 e 08/85 (APÊNDICE D) no que se refere à década de 1980, às Resoluções nº 15/96, 26/99 e 90/00 (APÊNDICE E) no que tange à década de 1990 e à Resolução nº 30/08 (APÊNDICE F) no que diz respeito aos anos de 2000 a 2010.

Segundo as Resoluções 02/85 e 08/85, a disciplina de Prática Pedagógica recebia as denominações, de acordo com as habilitações específicas de:

- a) Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º Graus, Estágio Supervisionado de Orientação Escolar (habilitação Orientação Escolar);
- b) Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º graus, Supervisão da Escola de 1º Grau, Supervisão da Escola de 2º Grau, Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar (habilitação Supervisão Escolar);
- c) Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º Graus, Prática de Ensino na Pré-Escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1985a, b).

Na década de 1980, o curso de Pedagogia era organizado por habilitações, portanto, a disciplina de Prática Pedagógica seguia a legislação vigente que tinha a compreensão da formação do pedagogo responsável pela Orientação Escolar, ou seja, profissional que trabalhava na escola com os alunos e o Supervisor Escolar apto a trabalhar com os professores. A duração do curso era de quatro anos. Nessa década, a PPB recebia a denominação de Disciplina Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º graus referentes às habilitações oferecidas, isto é, a de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Pré-Escola.

Neste momento a educação responde à formação necessária para o mercado de trabalho, privilegiando a dimensão técnica. Assim, se na fábrica era necessário o especialista para desempenhar determinada função, a escola também precisava de um profissional da educação habilitado a tratar de determinado aspecto do cotidiano escolar. A compreensão que se tinha era de que o orientador escolar trabalhava com os alunos e o supervisor escolar trabalhava com os professores enquanto ao administrador cabia a organização do espaço escolar. No que diz respeito à formação específica para a pré-escola, é mais uma maneira de formar professores específicos para o trabalho com determinada faixa etária, reiterativa da divisão técnica do trabalho educativo.

O trabalho era compreendido a partir de uma concepção fragmentada de educação, ou seja, uma separação permanente entre teoria e prática. A ideia de que as pessoas têm uma função no processo educativo e precisam cumprir essa função garantindo que o trabalho seja realizado de maneira eficiente e produtiva é uma forma de pensar a organização das empresas na década de 1980 e também a organização da escola.

Neste momento histórico, ficava claro que a escola procurava cumprir seus objetivos a partir das leis ditadas pelo mercado de trabalho. Ora, se as relações de produção exigiam pessoas qualificadas para uma função específica, a formação do pedagogo e do professor acompanhava esse raciocínio, apesar da escola ter especificidades distintas das empresas.

Muitas vezes os profissionais da educação não percebiam todas essas contradições. Por isso, é necessário que a formação profissional discuta a problemática do modelo

capitalista e de como as influências deste tipo de organização social estão presentes nos currículos, na constituição de uma disciplina, na normatização e na formação dos professores. Analisar as contradições presentes no processo pedagógico capitalista, procurando romper com os círculos de dominação que perpassam a prática pedagógica, do professor e do pedagogo, é tarefa da maior importância, para os profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (KUENZER, 1995).

Kuenzer (1995) explicita como as relações de produção influenciam no processo educativo e destaca a importância dos intelectuais na sociedade, conforme citamos anteriormente. Todas essas considerações devem ser analisadas quando organizamos ou alteramos um currículo. O que podemos notar é que a década de 1980 tem a formação do professor e do pedagogo centrada no domínio da técnica e a década de 1990 mostra uma forma diferente de refletir sobre a formação profissional.

Os estudos de Saviani (1991), Gramsci (1992) e Kuenzer (1995), entre outros teóricos, acentuam uma nova forma de pensar a identidade profissional do pedagogo. A concepção de “pedagogo unitário” (GRAMSCI, 1992 *apud* NOSELLA, 1992) embasa a proposta de reformulação curricular que passa a vigorar em 1996. Não é nossa intenção discutir a difusão da teoria crítica, adotada pelos autores citados, apenas estamos apresentando elementos que fizeram parte dos currículos analisados focando, principalmente, as disciplinas de prática pedagógica. A formação do pedagogo era compreendida nessa proposta, como a de um profissional que conhece e reconhece o espaço escolar na sua totalidade, articulando e organizando o processo político pedagógico a partir dos paradigmas políticos, econômicos, sociais e culturais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1995).

Neste momento, há um avanço significativo na concepção do pedagogo e as disciplinas de prática pedagógica também são reformuladas. As mudanças referem-se, principalmente, à nomenclatura e à carga horária. Com as Resoluções nº 26/99, 90/00 e 15/96 apresentavam a seguinte configuração:

- a) Prática Pedagógica A – Extensão Escolar;
  - b) Prática Pedagógica B – Introdução à Pesquisa Educacional;
  - c) Prática Pedagógica C- Estágio em Docência;
  - d) Prática Pedagógica D – Estágio Supervisionado na Organização Escolar
- (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1996).

Entretanto, a maneira de pensar as reformulações curriculares, no que diz respeito às Resoluções, permanecia inalterada, ou seja, a discussão da formatação da grade curricular,

conforme realizado na década de 1980, era o que preponderava. Segundo Kuenzer (2005, p. 196), o “nível formal” da escola deve ser ultrapassado com a oferta de alternativas:

[...] que tomem como ponto de partida o ‘trabalho concreto’ com sua prática, seu saber, suas experiências de vida, suas necessidades. Esse é o critério básico que determinará a organização dos cursos, seminários, círculos de debate ou que nome possam ter, e não a carga horária mínima, o currículo mínimo com sua sequência rigidamente estruturada, ou as normas dos conselhos e do sistema de ensino. Essas ofertas precisam ser fluídas, dinâmicas, determinadas pelas relações concretas. E aí, justamente, é que reside a grande dificuldade da escola, que não consegue se desamarrar do seu aparato formal: ela não vai à fábrica, ela não ouve o trabalhador, ela não lê as circunstâncias concretas para tomá-las como ponto de partida.

Aqui retomamos algumas ponderações a respeito das afirmações de Kuenzer (2005). Em primeiro lugar, precisamos destacar a importância da compreensão do que seja “trabalho concreto”, isto é, o trabalho capaz de captar a totalidade da sociedade e, através da “práxis”, transformá-la. A escola deve formar não apenas tecnicamente o pedagogo, mas educá-lo para que possa romper com práticas sedimentadas no espaço escolar a fim de apresentar as contradições da sociedade capitalista.

Assim, ao analisarmos os currículos de 1985 e 1996, do curso de Pedagogia da UFPR, a partir da compreensão das relações sociais e de produção, procuramos esclarecer as contradições existentes na sociedade e na escola. A intenção é de elucidar os elementos da sociedade capitalista presentes na formação do professor e do pedagogo, de modo a superar a dicotomia entre teoria e prática.

Ainda, tratando dos currículos que compõem o período estudado, passamos agora a discutir a última reformulação curricular, ou seja, a de 2008. Com a implementação da Resolução nº 30/08 as disciplinas de prática pedagógica ficam assim estabelecidas:

- a) Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil;
- b) Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- c) Prática Pedagógica C: Estágio Supervisionado na Organização Escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008).

Uma nova duração para o Curso passa a ser normatizada, ou seja, cinco anos. Aqui destacamos que os alunos, do diurno e do noturno, do curso de Pedagogia da UFPR farão seus estágios de docência tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental porque o

currículo de cinco anos possibilita esta prática enquanto os anteriores (1985 e 1996) não permitiam aos alunos, principalmente do noturno, a realização de seus estágios nestes níveis de ensino, os discentes ficavam e ficam atrelados à Educação de Jovens e Adultos. Salientamos que para a formação de professores e pedagogos que irão atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas Séries Iniciais é necessária a vivência nestes respectivos níveis de ensino.

Mas, para chegar a entender como foi estruturado o processo do novo currículo, é preciso que compreendamos o porquê desta reformulação. Primeiramente foram as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01 e nº 02 de 2002 que iniciam toda a discussão sobre as alterações curriculares. A Resolução nº 01/02 admite a possibilidade de uma única habilitação, que pode ser de Educação Infantil ou de anos iniciais do Ensino Fundamental flexibilizando para que cada instituição construa seus próprios projetos de reformulação, desde que observados os eixos integradores (BRASIL, 2002a).

A Resolução nº 02/02, trata da duração dos cursos de licenciatura, inclusive Educação Infantil e anos iniciais, estabelecendo 2800 horas, sendo 800 horas de estágios, 200 horas de atividades complementares e 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares, enquanto o currículo vigente do curso de Pedagogia estabelecia somente 240 horas para o estágio. (BRASIL, 2002b). Esta Resolução apresenta um retrocesso a formação de professores e pedagogos porque se restringe ao Curso Normal Superior, com um formato muito próximo aos pareceres não homologados na década de 1970 (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 1-3).

A partir dessa nova legislação, decorre a compreensão de que, os Cursos Normais Superiores, poderiam ser ofertados por instituições não universitárias. E ainda, que a formação seria equivalente a do curso de Pedagogia. Todavia, a formação de profissionais da educação compreende complexas relações institucionalizadas na escola que exigem a construção de um currículo teórico-prático capaz de representar professores, aluno e as várias áreas do conhecimento.

Na continuidade do processo de normatização, do curso de Pedagogia, cabe referenciar, também, a Lei nº 10.436/02 que dispunha sobre a oferta da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior. A Lei é regulamentada mais tarde, pelo Decreto nº 5626/05.

Tanto a Lei nº 10.436/02 quanto a Resolução nº 01/04 apresentam avanços no que se refere às questões sobre o ensino de Libras e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apesar disso, as condições de implantação destas legislações nas instituições de Ensino Superior são conturbadas, no que diz respeito, à qualificação de mão de obra, pois as grades curriculares

não estavam adaptadas aos novos conteúdos. Para formar professores dentro destas qualificações faz-se necessário domínio dos conhecimentos e pesquisa a respeito das temáticas ou áreas afins.

Seguindo o mesmo raciocínio, o MEC, instituiu o Parecer CNE nº 5 /05 que propunha as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, destacando a necessidade do cumprimento das 3.200 horas, assim distribuídas: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, ou seja, realização de seminário, participação na realização de pesquisas, consultas abibliotecas ou centros de documentação, visitas e grupos de estudos. Ao estágio é destinado 300 horas, prioritariamente em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades teórico-práticas podem ser realizadas em áreas de interesse do aluno, por meio, da iniciação científica, de extensão e monitoria (BRASIL, 2005).

É importante observar que o Parecer nº 05/05 difere em algumas situações da Resolução nº 2/02 no que se refere, principalmente, à carga horária das práticas e inclui o estágio porque apresenta 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, enquanto que a Resolução apresentava 400 horas de prática e 400 horas de estágio curricular, totalizando 800 horas para a prática pedagógica. A justificativa apresentada era que os professores não compreendiam o conhecimento abstrato e o discurso complexo da academia (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 10).

O Parecer nº 05/05 refere-se ao curso de Pedagogia como: [...] “campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (BRASIL, 2005). O Parecer ainda destaca a docência em ambientes escolares e não escolares os diversos campos de atuação do professor e do pedagogo (BRASIL, 2005). Apesar do texto da legislação apresentar trechos que evidenciam certa coerência com as perspectivas de formação do professor e do pedagogo, não torna explícito o trabalho teórico. A ênfase é dada à prática pedagógica. A compreensão da práxis educativa está voltada para as questões relacionadas ao estágio como trabalho prático. No entanto, não há uma preocupação com as questões da contextualização do campo de investigação relacionadas às construções teóricas.

Neste sentido, Rodrigues e Kuenzer (2007) colaboram com a discussão destacando que toda atividade humana está respaldada por um tipo de atividade cognitiva, sendo assim, a atividade teórica existe em relação com a prática. Portanto, quando os documentos oficiais relacionam uma das dimensões em detrimento da outra não estão tratando da práxis educativa na sua totalidade.

Nesta perspectiva, não se concebe a ideia de que a prática pela prática seja suficiente para a formação de professores. Para apreender a realidade e transformá-la é necessária a compreensão que teoria e prática são inseparáveis para a formação de professores e pedagogos.

Afinal, o trabalho intelectual exige a integração entre essas duas dimensões, não sendo diferente no processo educativo. Para que possamos apreender a realidade precisamos recorrer às análises teóricas que fundamentam nosso pensamento e concomitantemente às práticas pedagógicas que vivenciamos no campo escolar. As pesquisas, na área da educação, já superaram a muito tempo a visão que privilegia ora a prática, ora a teoria e concordam que ambas são essenciais para o processo de formação acadêmica.

Considerando todas as discussões realizadas sobre os artigos 64 e 67, Parágrafo Único, da Lei nº 9394/96 o CNE emitiu o Parecer nº 3/06 reexaminando o Parecer CNE nº 05/05.

Essa redação procura dirimir qualquer dúvida sobre a eventual não observância do disposto no artigo 64 da Lei 9394/96, ou seja, assevera que a Licenciatura em Pedagogia realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada (BRASIL, 2005).

No que diz respeito ao artigo nº 67 a Lei estabelece: “que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 2005).

As mudanças ocorreram no sentido de adaptar o Parecer nº 3/06 às legislações vigentes e à LDB. Todavia, a normatização a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de graduação em Pedagogia, tiveram como pressupostos os Pareceres CNE/CP nº 05/05 e 03/06, isto é, a essência permaneceu a mesma, apesar de algumas modificações. Isso significa dizer que a ideia de implantar uma norma sobre a prática como condição essencial para formação profissional, em detrimento as questões de ordem teórico-metodológicas evidencia uma forma de conceber a formação de professores e pedagogos conforme já explicitado anteriormente.

Sendo assim, o currículo tem a função de integrar as contradições oriundas das relações sociais e da formação teórico-prática dos professores o que por sua vez é percebido diretamente na configuração das disciplinas que necessitam de reflexões sobre a prática



cotidiana de professores, porém sem deixar de lado as questões teóricas fundamentais à compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Essa forma de pensar as questões educacionais, separando teoria e prática, pode ser observada, muitas vezes, nas indagações dos alunos sobre a PPB porque a consideravam como essencialmente prática. Ao realizarmos esta constatação devemos nos lembrar dos pressupostos do modelo de produção capitalista, que por sua vez, marcam sua identidade no conjunto das relações sociais e no espaço escolar e privilegiam a divisão do trabalho. Esse modelo fragmentado tem início na década de 1980 e, influencia a década de 1990 e, em alguns casos, é utilizado até os nossos dias.

Feitas as devidas considerações a respeito da normatização, continuamos apontando como a Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia (CRCCP), instituída em 2002, procurou estabelecer critérios para a realização dos trabalhos levando em conta todas as questões que envolveram as DCN's. Essa comissão era composta pela coordenação do curso, representantes dos três departamentos do Setor de Educação e representantes dos estudantes. A CRCCP procurou realizar um levantamento histórico das reformulações do curso de Pedagogia da UFPR e de outras instituições, análise de documentos, coleta de dados junto a alunos e professores, estudo da legislação em vigor referente ao curso de Pedagogia e ouvir depoimentos de professores e ex-coordenadores do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

Após os trabalhos, a comissão apresentou, em maio de 2007, um documento contendo a concepção de pedagogo; a matriz curricular; as normas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); o regulamento das atividades formativas e orientação acadêmica. Cabe salientar que todos os momentos foram sendo realizados com a participação de todas as vozes que representam o curso de Pedagogia da UFPR, inclusive com reuniões abertas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

Por último gostaríamos de apresentar a concepção de formação de professores e pedagogos contida na nova proposta. Em relação a reformulação curricular anterior, um elemento novo deve ser destacado, ou seja, o aspecto cultural que é apresentado e referendado pelos estudos teóricos de Forquin (1993). A cultura passa a ser considerada como conceito fundamental para o processo ensino-aprendizagem.

A partir da compreensão de que somos parte de uma sociedade capitalista e que o professor e o pedagogo precisam conhecer a totalidade do processo educativo, passamos a considerar também a importância das abordagens culturais a fim de garantir a formação de diferentes grupos sociais pertencentes à sociedade atual.

Aos pedagogos, como aos demais educadores, cada vez mais, se impõe o trabalho como agentes sócio-culturais e políticos, ampliando as posições democráticas propostas nos últimos anos, no sentido de que suas ações e interferências possam propiciar a todos os que passam pelo ensino formal e não escolar, um processo emancipatório, que lhes assegure lugar e voz, sendo acolhidos também em suas diferenças e peculiaridades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

O que observamos é outra percepção da formação dos profissionais da educação, a de que o conceito de pedagogo unitário precisa ser ampliado, pois as transformações no mundo do trabalho, a complexidade das relações sociais e a diversidade cultural precisam ser consideradas como elementos fundamentais para a formação inicial e continuada.

Frente a esse contexto social, político, econômico e cultural da sociedade contemporânea, o professor e o pedagogo necessitam de uma formação que garanta: a compreensão do processo pedagógico; o atendimento as diversidades culturais; a indissociabilidade entre teoria e prática; a mediação no processo ensino-aprendizagem; a perspectiva interdisciplinar; o conhecimento dos aspectos didático-pedagógicos; a assimilação crítica das novas formas de apresentar a informação, assim como, os preceitos éticos necessários em quaisquer profissões (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

Sendo assim, a maneira pela qual o currículo se organiza tem uma relação direta com o espaço e o tempo onde está situada a escola. Também verificamos que as Resoluções acompanham as transformações da sociedade, da Universidade e do curso de Pedagogia.

Portanto, as alterações registradas estão situadas historicamente, no caso desta pesquisa, entre os anos de 1980 e 2010. Assim, observamos que a Resolução nº 05/10-CEPE apresenta novas informações, como é o caso do artigo 2º, alínea c: “Adição curricular, compreendendo o reconhecimento pelo colegiado do curso de uma ou mais disciplinas existentes na UFPR como igualmente válida para integralização curricular” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2010a). Essa adição pode ocorrer a qualquer instante desde que aprovada pelo colegiado do curso e a disciplina deverá ter carga horária igual ou superior a existente na grade curricular do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2010a).

Nesse sentido, a Resolução n 05/10-CEPE apresenta avanços em relação à Resolução nº 30/90 porque procura a descentralização dos trabalhos, permitindo ao colegiado do curso tomar decisões, que antes caberiam apenas ao CEPE.

Ainda tratando da mesma Resolução o artigo 9º é de suma importância porque tem uma abrangência diferenciada da Resolução nº 30/90, no que se refere às características das disciplinas:

- a) Padrão (PD): estudos e atividades desenvolvidas nos espaços de aprendizagem para as modalidades de ensino presencial e de educação à distância;
- b) Laboratório (LB): estudos e atividades desenvolvidos em laboratórios, oficinas e estúdios;
- c) Campo (CP): estudos e atividades desenvolvidas fundamentalmente em atividades de campo;
- d) Estágio (ES): estudos e atividades regulados pela Lei nº 11778/08;
- e) Orientada (OR): estudos e atividades direcionadas à vivência na atuação acadêmica e/ou profissional com participação direta do docente responsável (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2010a).

Neste momento, há o entendimento da importância da indissociabilidade entre teoria e prática, bem como, a importância da participação docente na orientação dos trabalhos na sala de aula e no campo de pesquisa. Esses pressupostos garantem uma diferenciação em relação à Resolução anterior. É possível verificar que as transformações atuais referentes ao avanço da ciência e das relações humanas colocam para a Universidade a necessidade de rever constantemente suas posições a respeito do processo ensino-aprendizagem.

Este processo também é evidenciado nas Resoluções que organizam a vida acadêmica de professores e alunos na UFPR. Os documentos legais que tratam da implantação, reforma e ajuste curricular precisam ensejar novas formas de encaminhamento para as disciplinas e maior flexibilidade curricular.

Quando analisamos as Resoluções de 1985, 1996 e 2008, verificamos semelhanças e diferenças entre elas. Em outras palavras, quanto maior é a compreensão do contexto da produção do documento no tempo e no espaço, maiores serão as possibilidades de tratar a norma a partir de uma perspectiva pedagógica e democrática.

Acrescentamos a essa compreensão a maneira pela qual as Resoluções são construídas historicamente. Observando os documentos de 1980 a 2010 verificamos que todas as Resoluções homologadas citam as anteriores no corpo do seu texto. Ao serem produzidas as normatizações, paralelamente criam-se novas referências capazes de exprimir a necessidade naquele momento. Em outros termos, Durkheim (1995) destaca que as produções passadas em nada limitam as novas produções e ainda, complementa dizendo que uma força infinitamente flexível é capaz de apresentar aspectos renovados em qualquer momento histórico. Segundo

esse autor: “Esses estados atuais podem voltar a envolver-se, estados novos podem nascer, estados antigos e obsoletos podem renascer sob novas formas, adaptados às novas condições de vida” (DURKHEIM, 1995, p. 306).

As palavras de Durkheim (1995) auxiliam na compreensão da evolução histórica a partir da natureza humana, ou seja, a flexibilidade que temos em determinadas condições. Como estamos tratando de produção de documentos e esses são produzidos por sujeitos, podemos afirmar que há infinitas possibilidades de construção das Resoluções no tempo e no espaço.

Consideramos que as afirmações postuladas por Durkheim (1995) e aqui analisadas apontam para a compreensão de que a formação de pedagogos e professores, deve respeitar as possibilidades de criação, de significação, de flexibilidade e, de renovação possíveis a todos aqueles dotados de humanidade. A cultura da língua, a cultura científica, a cultura histórica devem ser os pilares para a formação integral destes profissionais (DURKHEIM, 1995, p. 324).

Outras concepções sobre como os processos normativos relacionam-se com a vida acadêmica, de alunos e professores, são perceptíveis no trabalho de Postic (1990) que emprega uma análise sociológica para discutir a relação pedagógica a partir das relações sociais e culturais. Nesta perspectiva, o ato educativo tem a finalidade de [...] “alcançar o domínio do seu próprio desenvolvimento” (POSTIC, 1990, p. 11).

Durante muitos anos considerou-se o ato de ensinar deslocado do ato de aprender. Hoje sabemos como é importante estabelecer relações de interação entre ambos com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Assim também, temos clareza da importância de relacionar a concepção de homem, de sociedade e de escola quando tratamos da formação de professores e pedagogos.

Dentro da concepção sociológica, não é possível deslocar o processo ensino-aprendizagem das questões de análise e síntese relativas à realidade que se apresenta. Tratar da relação pedagógica é, pois, tratar da sociedade em que estão inseridos professores, alunos e comunidade.

Outra questão fundamental é a compreensão de que o ato educativo não se realiza de maneira espontânea. São as diferentes vozes (alunos e professores) que compõem o processo pedagógico. De um lado temos os sistemas de controle e regulação estabelecidos pelas instituições educativas ou ainda, as normatizações colocadas pelo Estado, de outro temos a sala de aula, um espaço vivo e em constante transformação. Nesse sentido, a maneira de

condução do processo educativo, pode delimitar as relações pedagógicas no espaço escolar e, sobretudo, facilitar ou restringir os encaminhamentos das disciplinas.

Nesse sentido, Postic (1990) entende que a relação educativa é o resultado de um conjunto de relações sociais estabelecidas entre professor e aluno para atingir objetivos educativos. O autor destaca ainda que essa relação é vivenciada em uma estrutura institucional hierárquica e que esses aspectos influenciam na natureza das relações entre ambos.

Ao analisarmos as Resoluções, evidenciamos suas relações com as reflexões de Postic (1990). Se a função do professor é fazer com que os alunos reconheçam a validade das regras, partindo do pressuposto que a normatização é um trabalho coletivo, no qual todas as vozes são representadas, o que podemos notar é que ainda há uma excessiva preocupação com questões relacionadas à fixação do elenco de disciplinas em relação às questões de ordem didático-pedagógicas. Essas evidências nos mostram que a estrutura institucional categoriza os sujeitos hierarquicamente e normatiza as relações educativas em conformidade com as hierarquias instituídas.

É importante que se diga que tratar das disciplinas nas Resoluções é um aspecto fundamental, pois os cursos existem a partir da organização do conhecimento científico em forma de disciplinas nos seus currículos, todavia esta discussão precisa ser pautada também nos outros aspectos que compõem o currículo. Podemos citar a importância que têm as fichas nº 1 e nº 2 (ANEXO A, B e C) porque asseguram a validade do processo ensino-aprendizagem e são responsáveis pelo cumprimento do plano de ensino estabelecido pelo professor, bem como, pelas atividades avaliativas do semestre ou do ano no período delimitado para o estudo.

Quando nos deparamos com Resoluções que levam em consideração a normatização das fichas nº 1 e nº 2 e as atividades didáticas de ensino, observamos uma preocupação com os aspectos didático-pedagógicos.

Na Resolução nº 99/80, observamos como eram entendidas as fichas dos planos de aula:

- a) Procure não colocar itens extremamente variáveis porque algumas atividades docentes e discentes são constantes;
- b) As atividades variáveis devem ser elaboradas a partir do nível da turma e da relação aluno-professor;

- c) Adotamos a uniformidade das fichas, em toda a Universidade e conceituamos todos os conceitos para que não haja discordância (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1980).

Ressaltamos que consta na Resolução nº 99/80 a palavra “Instruções – Plano de ensino” para explicitar ao professor quais os passos devem ser seguidos para a realização do seu plano de maneira a universalizar o trabalho sem manter discordâncias.

Em contrapartida, o mesmo texto apresenta a afirmação:

Solicitamos que mais uma vez cada professor desta Universidade medite seriamente sobre o ponto seguinte: De que modo minha disciplina contribui para formar profissionais mais capazes e mais humanos? O que o meu aluno levará de minha disciplina para sua vida profissional e social (social no sentido de integração em comunidade democrática?). A seguir, há de escoimar de sua disciplina todos os itens programáticos em que nada contribuem para a formação do profissional, modificará ou introduzirá itens que visem ao objetivo almejado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1980).

Apesar de o documento receber a denominação de instrução, considera indagações importantes para o processo ensino-aprendizagem, pois destaca questões como a contribuição da disciplina para formação profissional, a importância do trabalho pedagógico estar integrado com o da comunidade, ressaltando os objetivos da Universidade com o ensino, a pesquisa e a extensão. Mas, sobretudo, queremos destacar a flexibilidade para organizar a disciplina retirando ou acrescentando itens que possam auxiliar os objetivos propostos.

O artigo 1º da Resolução nº 06/81 regulamenta a alteração da característica da disciplina. Vejamos na íntegra o texto da norma: “Alteração de qualquer característica (conteúdo programático, ementa, créditos, etc.) de disciplina deve ser aprovada pelo plenário do departamento e pelo Conselho Setorial”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1981a). Então, ao mesmo tempo em que o professor pode flexibilizar o plano de ensino, ele deve submeter quaisquer alterações ao departamento ou ao conselho setorial. A autonomia é relativa porque de um lado o professor questiona a importância de sua disciplina na formação do profissional, de outro precisa da aprovação de seus pares para que a disciplina possa existir.

Na Resolução nº 15/10, última que trata deste assunto, no período estudado, há também alterações significativas, pois se referem aos planos de ensino de cada disciplina, de acordo com as fichas nº 1 e nº 2 (ANEXO D). No artigo 1º, item II temos:

A ficha nº 2 – parte variável- constitui o programa da disciplina, do qual constam: identificação, objetivos, desdobramento da área de conhecimento em unidades, procedimentos didáticos, formas de avaliação, bibliografia básica (mínimo de três títulos), bibliografia complementar e o(s) professor(es) responsável(eis), sendo atualizada sempre que necessário mediante aprovação pelo departamento ou unidade responsável pela oferta e homologação pelo(s) colegiado(s) do (s) curso(s) envolvido(s) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2010c).

É interessante observar que, encontramos aspectos significativos neste artigo 1º, pois as Resoluções anteriores não evidenciavam o trabalho coletivo entre professores, ou seja, a ficha nº 2 pode ser discutida em conjunto e formulada por mais de um professor. Além disso, refere-se à possibilidade de trabalhos interdisciplinares.

Nas palavras de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), a prática escolar, assim como a prática social, são inacabadas e construídas na medida em que vivemos individual e socialmente. Na sala de aula ocorrem trocas que transformam permanentemente os sujeitos. A aula evolui, a sociedade humana evolui, portanto, o tratamento exclusivamente técnico da aula limita a atuação do sujeito e do grupo.

A normatização das práticas educativas, do ponto de vista meramente burocrático, pode reduzir o espaço de criação do professor e dos alunos na sala de aula, além de dificultar novos códigos de comunicação. As normas precisam ser construídas a partir de interesses e necessidades didático-pedagógicos.

Neste sentido, a prática pedagógica é construída individual e coletivamente na e pelas relações estabelecidas no espaço escolar. Sendo assim, alunos e professores estão em constante evolução e criando espaços de intercâmbio. Com o processo de normatização não poderia ser diferente, pois ele precisa acompanhar todas essas transformações humanas e sociais e garantir a produção permanente de elementos que enriqueçam o processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto sobre o processo de normatização também deve ser considerado, ou seja, a importância de compreendermos que as legislações são códigos indeterminados, possíveis de serem alterados. Quando observamos a Resolução nº46/10 que dispõe sobre os estágios da UFPR, verificamos esses espaços de transformação, pois o tratamento utilizado para institucionalizar os estágios na Universidade é revisto e apresenta significativos avanços, como é possível observar no artigo 1º: [...] “os estágios na UFPR são atos educativos escolares supervisionados que devem compor o projeto pedagógico dos cursos de graduação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2010b). Podemos verificar que a legislação

não apresenta o conceito de projeto político pedagógico limitando a prática a um ato exclusivamente pedagógico.

Na continuidade a Resolução nº 46/10 ressalta as atividades curriculares de base eminentemente pedagógica para promover: a interdisciplinaridade, a experiência acadêmico-profissional, a oportunidade de questionamento, reavaliação e reestruturação curricular, assim como, relacionar dinamicamente a teoria e a prática (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2010b).

A partir desse trecho, destacamos algumas expressões que não tínhamos verificado em nenhuma das Resoluções analisadas anteriormente, como: “eminentemente pedagógica”, “interdisciplinares”, “contexto de relações sociais” e “relacionar dinamicamente teorias e práticas”. Então, podemos afirmar que há uma tentativa de alteração da norma, no sentido de acompanhar as mudanças decorridas do processo de transformação social. Nesse sentido, Postic (1990) colabora explicitando que a vida escolar é regulada por normas que podem ser quantitativas como: notas, coeficientes e percentagens ou ainda, em forma qualitativa, isto é, os conhecimentos sob a forma de programas adquiridos em um determinado nível de escolaridade.

Quando analisamos o processo normativo a partir deste pressuposto, observamos uma estrutura de distribuição de poder e uma rede complexa de relações humanas, constituindo-se um jogo de forças gerador de conflitos que podem contribuir para a conservação ou transformação deste espaço. Todavia o professor pode interferir nesse contexto, principalmente, a partir das reflexões de sua prática pedagógica.

Isto quer dizer que as Resoluções representam uma concepção de ensino situado num tempo e num espaço e que a concepção de formação que o professor expressa no seu plano de ensino não precisa, necessariamente, expressar a mesma lógica da normatização. A Universidade por natureza é um espaço de múltiplas vozes, um espaço que precisa ser plural para se construir como instituição democrática. Neste mesmo sentido, as Resoluções precisam ser pensadas e construídas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, assegurando que seu aspecto pedagógico prevaleça sobre o burocrático. Enfim, é necessário que todos os interlocutores sejam apresentados nos documentos, assegurando a eles seus direitos e seus deveres e, sobretudo garantindo uma formação para além da certificação, ou seja, uma formação pela qual perpassam aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais.



#### 4.3 DIMENSÃO TÉCNICA DA PESQUISA: O QUESTIONÁRIO

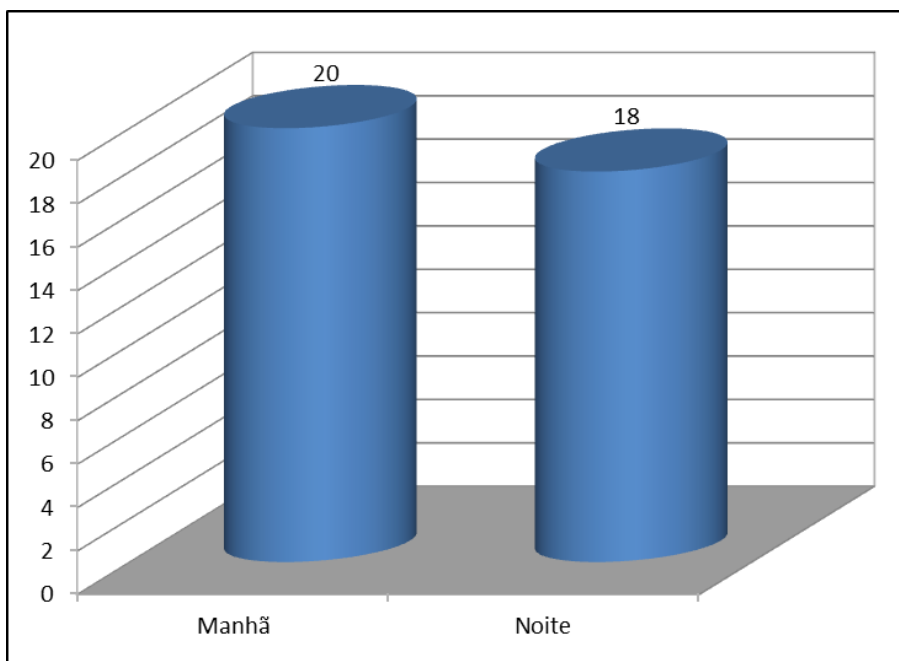
Quando iniciamos o trabalho da análise documental já tínhamos a compreensão de que outras técnicas de pesquisa seriam utilizadas no decorrer do trabalho, ou seja, o questionário (APÊNDICE J) e a entrevista. No que se refere ao questionário, o objetivo era evidenciar as diferentes formas de entendimento que os alunos, do 4º ano do curso de Pedagogia, da UFPR, tinham sobre a disciplina PPB.

Então, procuramos organizar dois blocos de perguntas. O primeiro com questões fechadas sobre idade, escolarização e atividade profissional e o segundo que tratava exclusivamente da disciplina PPB.

Recorremos a esta técnica de pesquisa por compreendermos que com um universo de 53 alunos seria difícil realizarmos trabalhos mais individualizados. Cabe salientar, que o número foi reduzido para 38, porque alguns alunos faltaram à aula na data em que foi aplicado o questionário. Mas, mesmo com um número menor, em relação ao total, tínhamos um universo significativo para investigar, diga-se um universo 100% feminino.

Ainda, em relação ao questionário, gostaríamos de tecer algumas considerações. A primeira trata do tipo de indagações, ou seja, usamos a maioria das questões fechadas com exceção de algumas perguntas que precisavam de complementação. A segunda trata da utilização da escala de Likert para a organização do trabalho. Essa escala apresenta cinco níveis de resposta e procura especificar o nível de concordância dos alunos sobre as afirmações referentes à disciplina PPB.

Apresentamos, a seguir, o primeiro bloco de gráficos, construídos a partir da aplicação do questionário e composto por questões fechadas. Na sequência, mostraremos, o bloco dois, que combina respostas de múltipla escolha com respostas abertas. Enfim, temos a última questão, de número 12, onde os alunos podiam assinalar uma ou várias respostas. Essa questão era composta por afirmativas e negativas referentes ao mesmo tema.



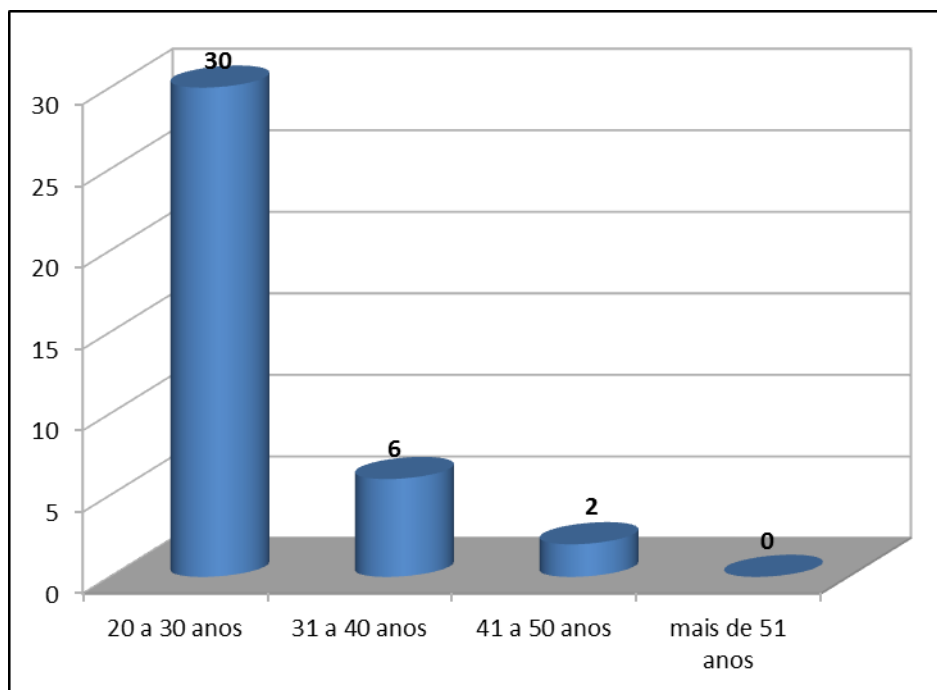
**Gráfico 1:** Período de matrícula de estudantes no curso de Pedagogia da UFPR

Fonte: dados da pesquisa (2013)

Dos 38 alunos que responderam o questionário, 52,63% estudam no período da manhã e 47,37% estudam no período da noite. Um dado a ressaltar é que os alunos trabalham, como estagiários, em sua grande maioria, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas particulares. Esse trabalho ocorre, principalmente, no período da tarde, no qual se concentra a maior parte dos níveis de ensino citados anteriormente.

Cabe considerar que, com a implementação do currículo em 2008, as turmas estão sendo organizadas semestralmente, porque os alunos realizam estágio duas vezes por semana. São quatro turmas, sendo duas no período matutino e duas no período noturno, com 15 alunos no máximo.

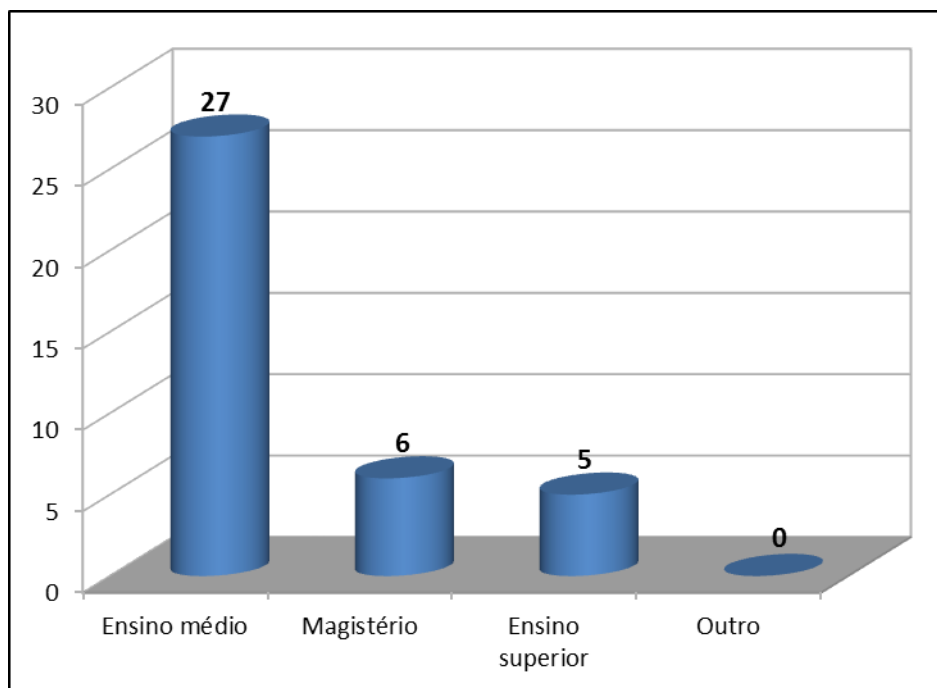
Estes alunos seguem a legislação em vigor, ou seja, as DCN's para o curso de graduação em Pedagogia que propõem uma carga horária de 3200 horas de trabalho acadêmico, das quais 2800 são destinadas às atividades formativas como: aulas, seminários, pesquisas, visitas, grupos de estudo entre outros. Ficam destinadas 300 horas ao estágio supervisionado, prioritariamente, em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As outras 100 horas estão dispostas em atividades teórico-práticas, que envolvem a iniciação científica, extensão e monitoria (BRASIL, 2006a).



**Gráfico 2:** Idade dos estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia da UFPR  
Fonte: dados da pesquisa (2013)

Os alunos do curso de Pedagogia têm, em sua grande maioria, representando 78,95% do universo pesquisado, idade entre 20 e 30 anos. São alunos oriundos, principalmente, do Ensino Médio, que procuram certificação, em nível superior, para atuarem como professores e pedagogos em escolas particulares, ou então, no nível municipal e/ou estadual de Curitiba e Região Metropolitana.

Segundo as Diretrizes Curriculares, as atividades docentes que estes alunos deverão realizar, compreendem planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas educativas próprias do Setor de Educação e também atividades em contextos não-escolares (BRASIL, 2006a).



**Gráfico 3:** Formação escolar dos estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia da UFPR

Fonte: dados da pesquisa(2013)

Os dados do gráfico três mostram que os alunos formados no Ensino Médio representam 71,05%. Apenas seis alunos têm formação no Curso para Formação de Docentes e cinco já possuem um curso superior.

Apesar de a maioria dos alunos terem cursado o Ensino Médio, a Resolução nº 1/2006, no seu Art. 2º diz:

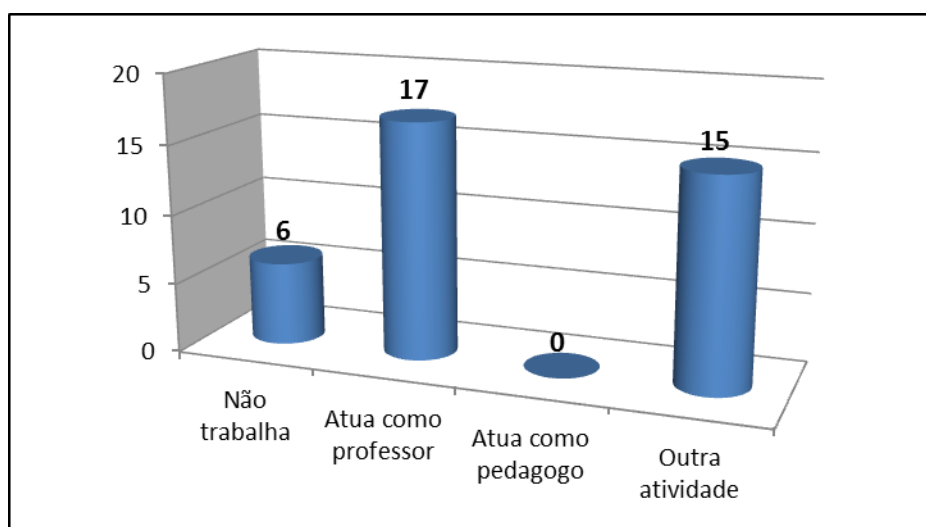
As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006c).

Mesmo o aluno não tendo contato anterior com o campo escolar, será formado para a docência nos vários níveis de ensino previstos na referida Resolução. Conforme já indicamos anteriormente, é na disciplina PPB que muitos alunos têm o primeiro contato com a sala de aula e respectivamente com a docência.

Embora não estejamos defendendo a retomada da obrigatoriedade do magistério para cursar Pedagogia, como era na década de 1990, não podemos negar que os alunos que têm o Curso de Formação de Docentes aprendem elementos culturais significativos para compreensão da disciplina PPB de forma diferente que os alunos que cursam o Ensino Médio.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 93) argumentam que: “Compreender a cultura significa elaborar ativamente os próprios significados compartilhados e organizados nas disciplinas do saber”. Em outras palavras, os alunos que chegam ao curso de Pedagogia e já têm o Curso de Formação de Professores apresentam uma construção de significados, próprios da área educacional, ou melhor, próprios das disciplinas específicas que se referem à educação, como: didática, história da educação, psicologia entre outras.

Esses elementos culturais, próprios dessas disciplinas não são discutidos no Ensino Médio, porque a perspectiva de formação não é a docência. Precisamos considerar todos esses elementos quando organizamos uma grade curricular, pois afinal terão relação com a formação inicial dos professores e pedagogos.



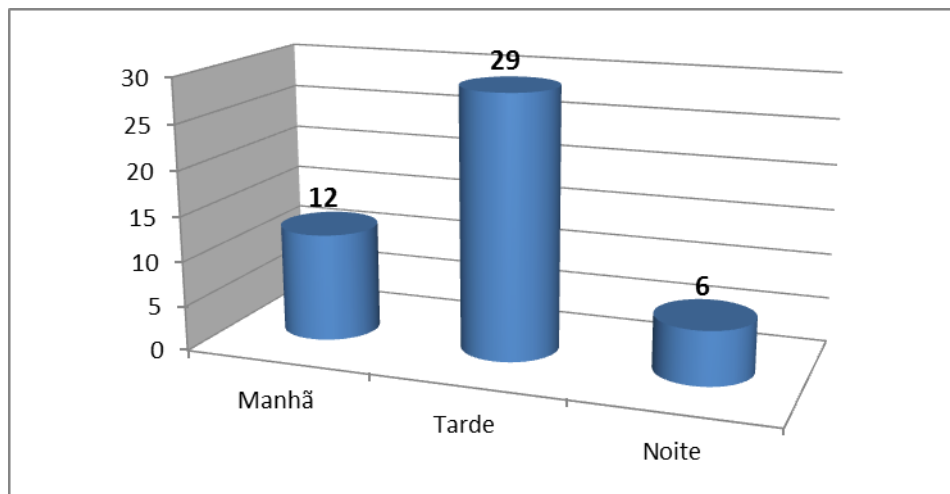
**Gráfico 4:** Situação profissional dos estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia da UFPR

Fonte: dados da pesquisa (2013)

Quanto à situação profissional dos alunos, 44,74% atuam profissionalmente como professores, enquanto 39,47% trabalham em outras atividades e apenas seis não têm vínculo trabalhista. Aqui cabe uma consideração, isto é, em estágios remunerados os alunos do curso de Pedagogia podem atuar, porque para serem professores ou pedagogos da rede municipal e/ou estadual precisam, necessariamente, passar por concurso público e apresentar diploma de formação em Pedagogia.

Neste momento, consideramos relevante que explicitemos a perspectiva que temos da formação desse profissional da educação que está ou estará no mercado de trabalho. Consideramos que o pedagogo e o professor sejam profissionais autônomos capazes de refletirem sobre a prática cotidiana, que compreendam o processo ensino-aprendizagem como

uma atividade crítica e que desenvolvam a consciência social dos cidadãos para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).



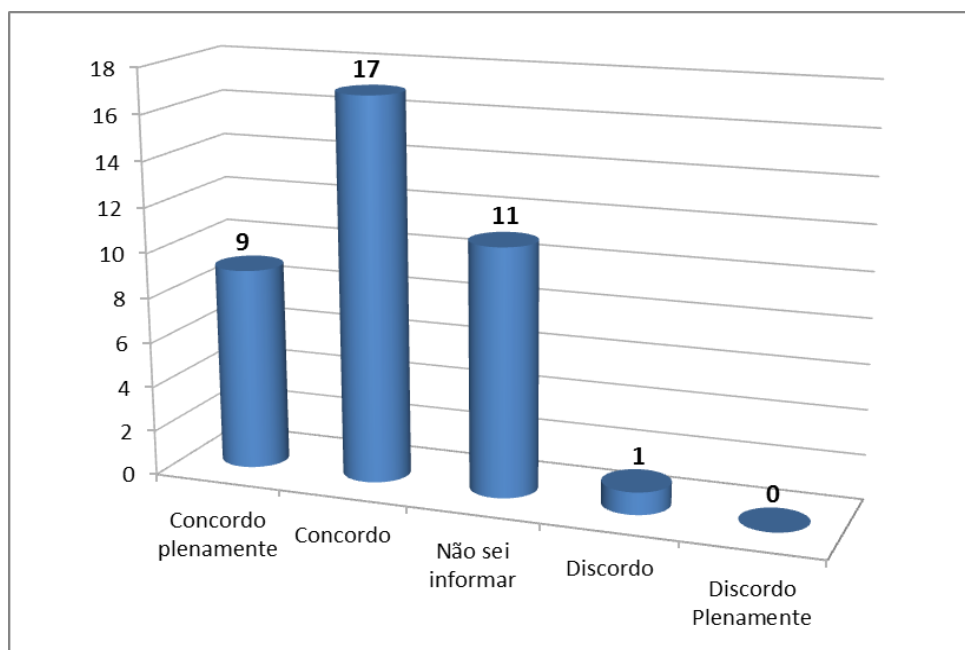
**Gráfico 5:** Período em que trabalham os estudantes do 4º Ano do curso de Pedagogia da UFPR

Fonte: dados da pesquisa (2013)

A maioria dos alunos, ou seja, 61,70%, trabalha no período da tarde, porém alguns trabalham em dois turnos, manhã e tarde ou tarde e noite. A combinação manhã e noite não é possível, porque o curso de Pedagogia é ofertado no período da manhã ou no período da noite.

Primeiramente, verificamos que nove alunos trabalham em dois turnos, por isso temos, para esse gráfico, um total de 47. Em segundo lugar, que os alunos que cursam Pedagogia, na sua maioria, encontram-se no mercado de trabalho. Cabe ressaltar, que 17 alunos atuam como professor e 15 trabalham em outras atividades, conforme observamos no gráfico quatro. Esse dado também precisa ser considerado na organização da disciplina PPB porque esses alunos apresentam características diferenciadas de outros cursos onde os discentes não trabalham.

Aqui encerramos os dados relativos ao primeiro bloco de questões relacionadas com as informações pessoais. Nesse momento buscamos identificar a concepção que os alunos têm da disciplina PPB, utilizando questões de múltipla escolha com algumas respostas abertas.



**Gráfico 6:** Importância do curso de formação de docentes para os estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia da UFPR  
 Fonte: dados da pesquisa (2013)

Sobre a contribuição do Curso de Formação de Docentes na formação do pedagogo e do professor, 17 concordam com a afirmação, enquanto nove concordam plenamente e 11 não sabem informar, havendo apenas uma discordância. Cabe ressaltar, que por questões de ordem ética e profissional não identificamos os nomes dos estudantes e suas respectivas turmas, então, não tínhamos como verificar a discordância desta questão. Feitas as devidas considerações, sobre os motivos pelos quais, não retomamos nesta e em outras questões deste questionário, as discordâncias dos estudantes, continuamos nossas análises.

Conforme mencionamos anteriormente, no currículo da década de 1990 os alunos tinham que ter o curso de Magistério concluído até o final da graduação. Muitos alunos faziam o curso de Pedagogia e concomitantemente o de Magistério.

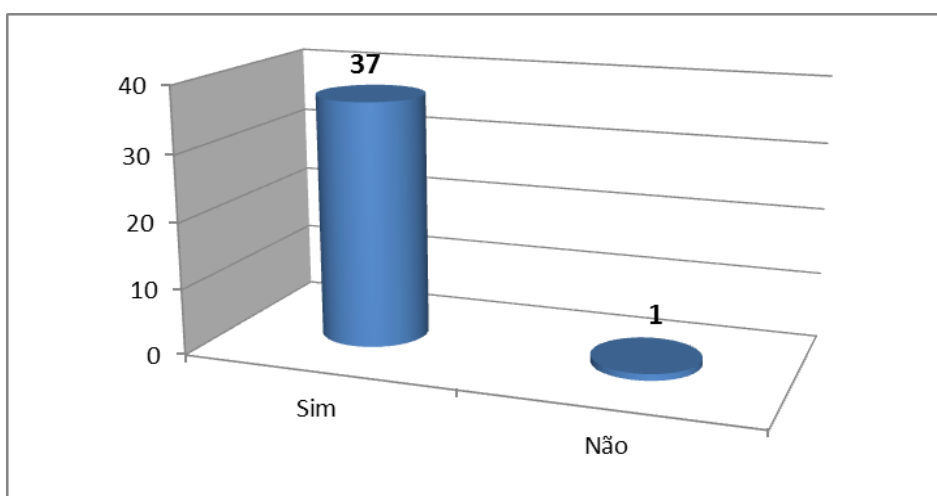
É interessante perceber que 11 não sabem informar se o Curso de Formação de Docentes auxilia ou não na formação do professor e do pedagogo. Se cruzarmos as informações do primeiro bloco com o segundo podemos concluir que seis alunos cursaram o antigo Magistério e 17 atuam como professor de um total de 38 alunos. Portanto, parece que os alunos não têm informações suficientes na área da educação para saber se o Curso de Formação de Docentes auxilia ou não o profissional da educação.

Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 374):

[...] a escola e a educação do professor/a são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso, a escola deve se propor

como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. O professor/a é considerado como um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social na comunidade em que vivem.

A formação do profissional da educação e, sua capacidade de pensar criticamente os elementos responsáveis pela sua formação são fatores indispensáveis para o exercício da profissão. A formação da consciência e a análise crítica do campo onde estão inseridos também são fundamentais para um intelectual transformador.



**Gráfico 7:** Conhecimento do currículo do curso de pedagogia pelos estudantes do 4º ano

Fonte: dados da pesquisa (2013)

Dos 38 alunos, que responderam o questionário, 37 conhecem o currículo, ou seja, 97,37%. Apenas um diz não conhecer o currículo do curso de Pedagogia, o que demonstra que os alunos estão preocupados em conhecer a organização curricular do curso.

Nesse gráfico temos uma representação inversa à do gráfico seis porque aqui, a grande maioria, conhece o currículo enquanto no anterior tínhamos 11 alunos sem saber informar se o Curso de Formação de Docentes auxilia na formação do profissional da educação.

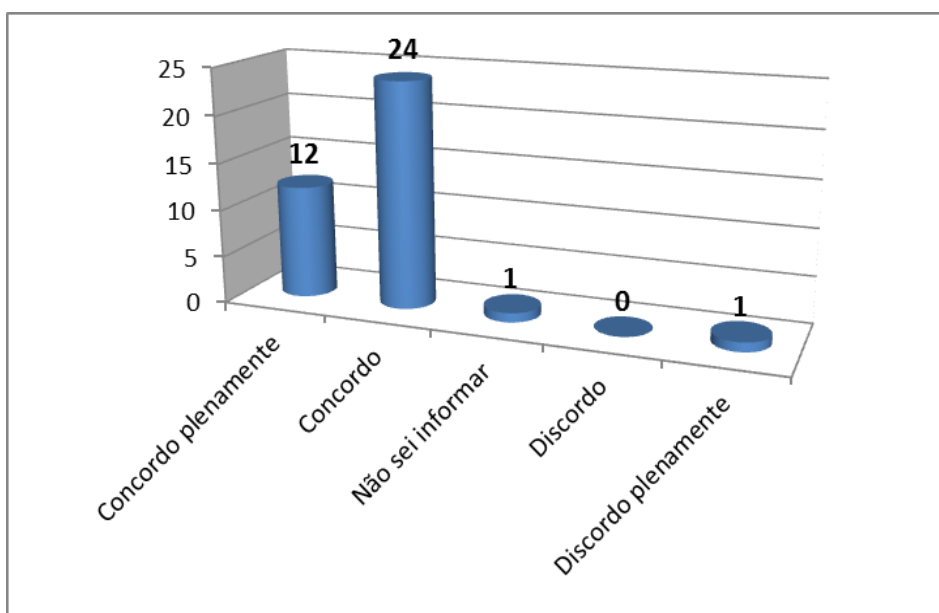
Vê-se, pelos dados, como o currículo é legitimado no processo de escolarização e como os elementos da cultura estão presentes no discurso que procura justificar como as instituições ordenam o conhecimento.

Nesse momento, percebemos como a ideia de currículo ainda é representativa e tem uma influência simbólica no espaço escolar. Como afirmam Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 163):



No currículo se reflete um projeto de sociedade: desta procede o conteúdo que se considera importante, porque dela emana toda a cultura; sociais são os valores que servem para selecionar os conteúdos do ensino considerados adequados; nas atividades sociais se encontra uma das fontes primordiais de determinação das profissões.

Concordamos com a concepção de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000) sobre o currículo como um reflexo de “projeto de sociedade”, pois, a forma como são organizadas as Resoluções, que dizem respeito ao currículo do curso de Pedagogia, analisadas nessa pesquisa, demonstram o referencial que se tem acerca da discussão curricular. A maioria das Resoluções verificadas preocupa-se em elencar disciplinas dos departamentos do Setor de Educação, refletindo a organização burocrática da Universidade.



**Gráfico 8:** Percepção dos estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia da UFPR sobre a importância do currículo

Fonte: dados da pesquisa (2013)

Observa-se que 12 alunos concordam plenamente que o currículo do curso de Pedagogia pode auxiliar na formação profissional. Enquanto 24 apenas concordam com a afirmação. Somente um não sabe informar e um discorda plenamente.

Os dados demonstram, portanto, que a maioria dos alunos identifica a importância do currículo para a formação do professor e do pedagogo, em expressiva concordância com a questão anterior, que apontava o conhecimento do currículo por quase toda totalidade do universo de alunos que responderam o questionário.

Construir um currículo não é apenas expedir diplomas ou expressar ideias do mundo do trabalho visando à profissionalização voltada aos interesses de produção. A construção

curricular precisa garantir a transmissão dos elementos culturais, elaborados pela humanidade no seu processo histórico, bem como, a democratização das escolas (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

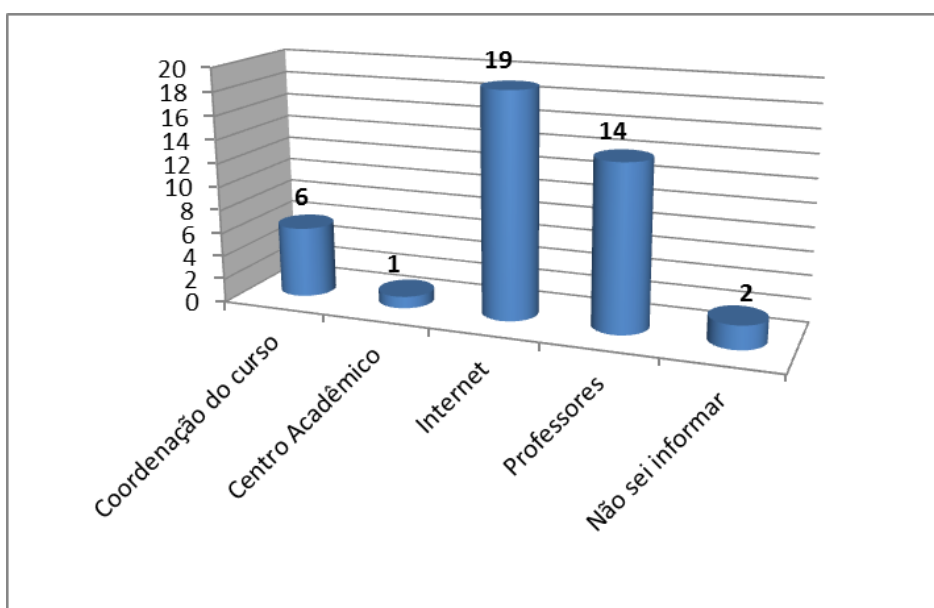
Também é necessário pensarmos sobre a hierarquização das disciplinas no currículo, a representação desigual das cargas horárias e a maneira pela qual o Estado ordena a estrutura escolar e regula as instituições por meio de normatizações.

Este panorama nos faz refletir sobre os diversos tipos de currículo que são construídos nos diferentes níveis de ensino e a função social a qual se destinam.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 168) afirmam que:

[...] o currículo é objeto de muitas práticas e que se expressa e se concretiza nelas, que se molda numa multidão de contextos, sendo afetado por forças sociais, por marcos organizativos, pelos sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas, pelas práticas de avaliação, concluindo que todo ele é um processo social.

Nesse sentido, a construção curricular vai além das questões burocráticas, ou seja, é necessário pensarmos sobre as questões sociais e pedagógicas que envolvem essa construção. A necessidade de representar as diferentes vozes que fazem parte do contexto escolar, o respeito com a diversidade cultural, a compreensão da realidade, a preparação para participar da vida social, as questões éticas são alguns dos elementos essenciais para a elaboração do currículo (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).



**Gráfico 9:** Fontes de informação sobre o currículo dos estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia da UFPR

Fonte: dados da pesquisa (2013)

A internet auxiliou no contato com as informações do currículo, conforme 19 estudantes, o que em frequência relativa significa 45,24% dos alunos que responderam o questionário. O currículo do curso foi conhecido por meio dos professores por 33,33% dos estudantes, enquanto seis indicam à coordenação do curso como o lugar de adquirir informações sobre o currículo do curso.

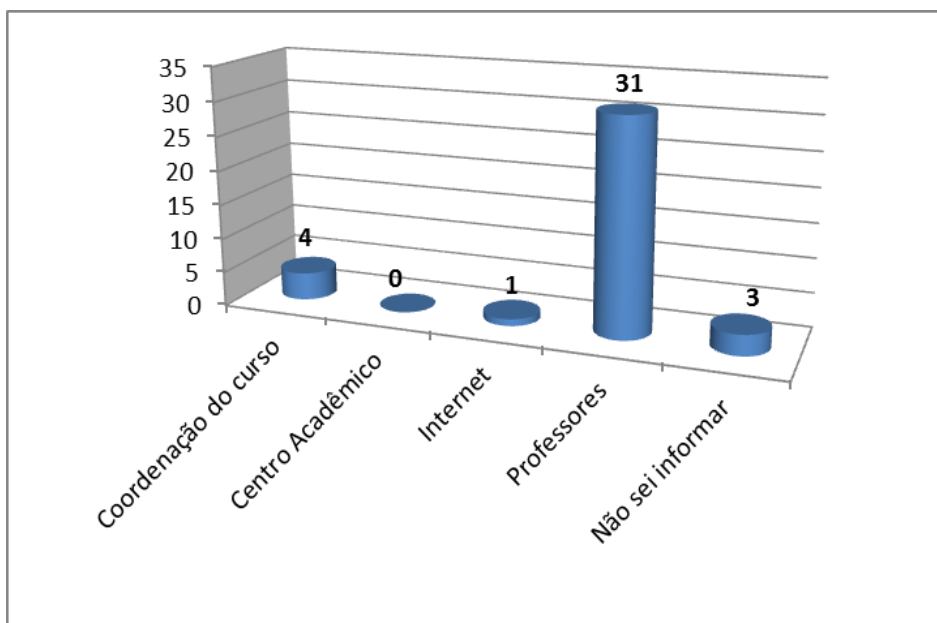
Os dados são suficientemente claros, para que se entenda que no contexto tecnológico onde estamos inseridos é bastante compreensível que os alunos utilizem a internet para obterem informações sobre o currículo. Todavia, cabe salientar que a segunda maneira de obterem essas informações é por meio dos professores. Esse dado é bastante relevante, pois, demonstra que há uma comunicação entre professores e alunos no espaço escolar. Em terceiro aparece a coordenação de curso cumprindo seu papel de difundir as informações curriculares para os alunos do curso de Pedagogia.

A distribuição de informações para a compreensão do currículo é fundamental, pois capacita o aluno a adquirir as competências necessárias para sua formação. Integrar conhecimento, elementos culturais, currículo e práticas pedagógicas é essencial para o processo ensino-aprendizagem. E quando tudo isso está sendo realizado, em parte, pelos professores que lecionam a disciplina PPB, podemos perceber que os pressupostos teóricos e metodológicos constantes no currículo do curso de Pedagogia estão sendo utilizados de forma democrática.

Mesmo que a tecnologia seja a principal maneira, pela qual os alunos entram em contato com o currículo (19), o percentual em relação ao conhecimento por meio dos professores (14) é bastante expressivo. O que significa dizer que estamos cumprindo o propósito da organização curricular de forma reflexiva. Não há aqui a intenção de aprofundar a discussão sobre as implicações da tecnologia na formação de professores e pedagogos, apenas apresentar a internet como uma fonte de informação.

Para fazer da sala de aula um espaço compartilhado de conhecimento é necessário que professores e alunos façam dela um fórum aberto de comunicação. Sendo assim, o currículo também precisa ser discutido em sala de aula a fim de garantir a intencionalidade do processo educativo (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

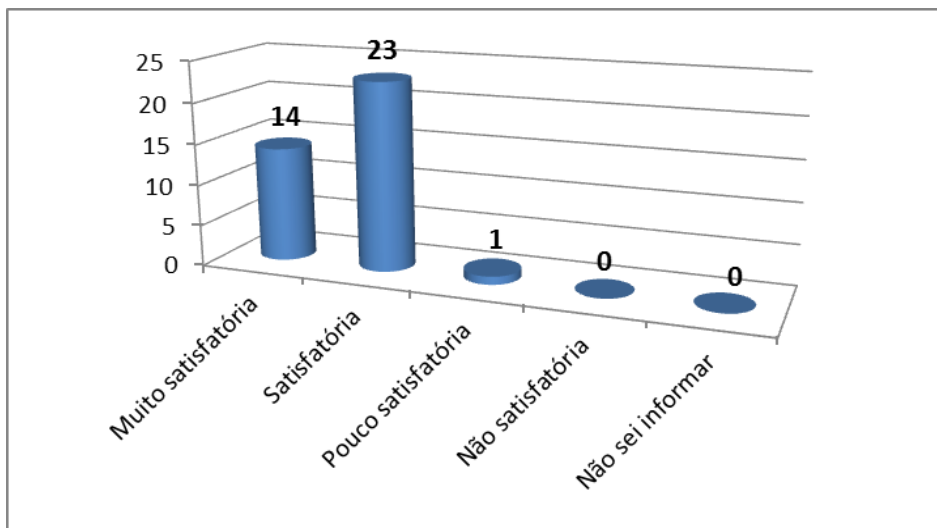
Não cabe a organização curricular apenas a previsão e o controle de conteúdos, mas, a compreensão dos fenômenos de maneira eficaz e reflexiva. Consequentemente, os dados apontam para um trabalho do professor capaz de orientar a reconstrução do conhecimento sobre a disciplina PPB.



**Gráfico 10:** Contato dos estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia da UFPR com a ementa da disciplina PPB

Fonte: dados da pesquisa (2013)

No gráfico 10, detecta-se que 79,49% dos alunos tiveram contato com a ementa da disciplina PPB via professores, quatro pela coordenação do curso e um pela internet. Sendo que dois não sabem informar. Esse dado evidencia que os professores responsáveis pela disciplina estão discutindo a ficha número uma número dois com os alunos. Conforme, já citamos anteriormente, as fichas são responsáveis pela organização didática das disciplinas e servem também para comprovação de que a disciplina foi lecionada de acordo com as proposições constantes nesses documentos. Quaisquer questões, sobre a disciplina, que possam surgir no decorrer do semestre ou do ano podem ser analisadas a partir dos elementos descritos nessas fichas. Em outras palavras, quando ocorrem problemas referentes à avaliação, por exemplo, essas fichas servem de referência, para os processos encaminhados, pelos alunos, principalmente, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).



**Gráfico 11:** Grau de importância da disciplina PPB para a formação do pedagogo e do professor

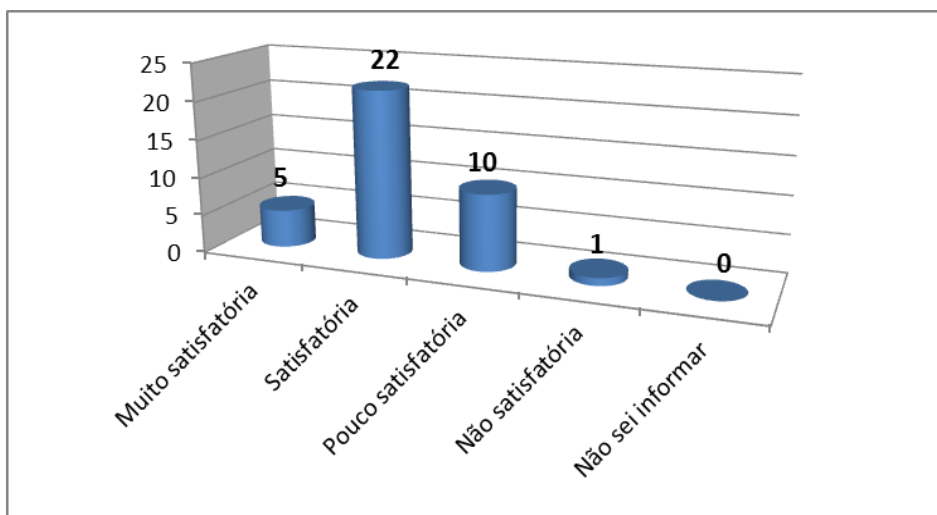
Fonte: dados da pesquisa (2013)

A respeito da disciplina PPB, 60,53% considera satisfatória, 36,84% muito satisfatória e apenas um considera pouco satisfatória para sua formação.

Percebe-se, por meio desses dados, uma convergência a respeito da importância da disciplina PPB entre os alunos. De acordo, com as questões anteriores, o que verificamos é que os alunos, em sua grande maioria, têm uma percepção clara das proposições do curso de Pedagogia.

No que diz respeito, à disciplina PPB, também podemos notar que os alunos compreendem sua finalidade e a estrutura como contributos para sua formação. Em outras palavras, a disciplina constitui um conjunto de concepções, métodos e objetivos que já fazem parte do contexto curricular dos alunos. O campo de conhecimento da disciplina PPB é parte do cotidiano da sala de aula e está institucionalizado na prática dos discentes.

O campo acadêmico apresenta os valores da disciplina na formação do professor e do pedagogo, legitimando assim, alguns conhecimentos científicos como significativos para os profissionais da educação. Esses valores ficam impregnados nas práticas pedagógicas de alunos e professores e reforçam as características das especialidades da disciplina (BECHER, 2001).



**Gráfico 12:** Nível de satisfação dos estudantes com a carga horária da disciplina PPB

Fonte: dados da pesquisa (2013)

Antes de iniciarmos nossas interpretações, a respeito do gráfico 11B, gostaríamos de salientar que a disciplina PPB tem um total de 120 horas, sendo 30 horas teóricas e 90 de estágio. Seu código é EM 453 e totaliza quatro créditos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

Prosseguindo, a carga horária é considerada satisfatória por 57,89% dos alunos, muito satisfatória por cinco e pouco satisfatória por dez. Apenas um a considera não satisfatória.

A partir dessas informações compreendemos como a disciplina PPB está organizada no currículo e, sobretudo como a perspectiva técnica e a perspectiva burocrática ainda preponderam nas grades curriculares.

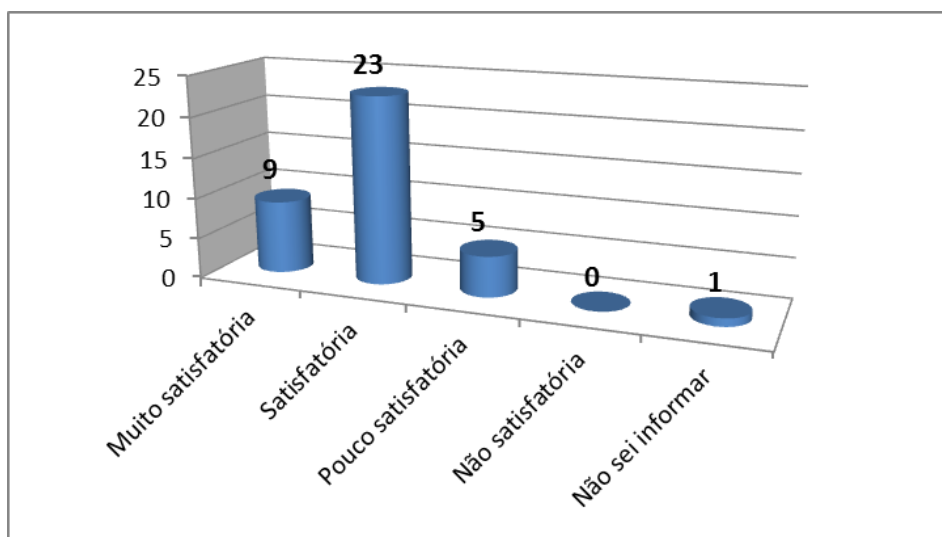
Se verificarmos apenas o elenco de disciplinas do currículo podemos observar que ele procura homologar toda a disposição hierárquica das mesmas. Essas disciplinas representam um departamento e um grupo de professores. Portanto, representam posições que podem ser partidárias em alguns momentos e antagônicas em outros. Na construção curricular não representamos apenas as questões da investigação científica, mas, também as relações de poder que se estabelecem no interior do espaço escolar.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 244) afirmam que:

[...] matéria ou área pode ser ou não optativa; o que é preciso cursar antes de progredir entre cursos, ciclos e níveis; que margens de opção têm as escolas para organizar seu próprio projeto pedagógico; que possibilidades têm os professores/as de modelar pessoalmente ao conteúdo; que carga horária se dá a cada matéria – indicação explícita da importância que se concede a ela; que autonomia os professores/as terão para optar por meios didáticos segundo se conceda ou não a possibilidade de utilizar qualquer deles no

ensino; que forma de controle se adota para ver como se cumpre o que se prescreve, são dimensões que se determinam no plano macrocurricular.

Este plano macrocurricular precisa necessariamente representar a maioria das vozes que fazem parte do processo ensino-aprendizagem a fim de garantir que opções são possíveis para alunos e professores no desenvolvimento do currículo. As reformas ou a implantação de currículos plenos geralmente são parte das iniciativas governamentais federais. A partir do momento que as Diretrizes Curriculares Nacionais são implantadas, os cursos de Pedagogia precisam se ajustar às novas regras, portanto, pensar os currículos adaptáveis a legislação em vigor.



**Gráfico 13:** A importância da disciplina PPB para o estágio

Fonte: dados da pesquisa (2013)

No estágio, 60,53% consideram a disciplina satisfatória, nove muito satisfatória e cinco pouco satisfatória, enquanto um deles não sabe informar. Conforme já explicitado anteriormente, as discordâncias dos estudantes não foram verificadas.

Constata-se, pelos dados, um equilíbrio entre os gráficos 11, 12 e 13, demonstrando a percepção que os alunos têm sobre os diferentes aspectos relativos à disciplina PPB. A compreensão dos alunos acerca dos objetivos dessa disciplina, representadas nos três gráficos, pode corresponder à importância que atribuem a disciplina PPB para sua formação, o reconhecimento da carga horária, bem como, a relação da disciplina com o campo de estágio.

O conhecimento dos elementos fundamentais para a estruturação da prática pedagógica ocorre, principalmente, por meio do estágio. Todavia, esse estágio não pode ser compreendido como espaço para aplicação de técnicas. Afinal, o contexto da sala de aula

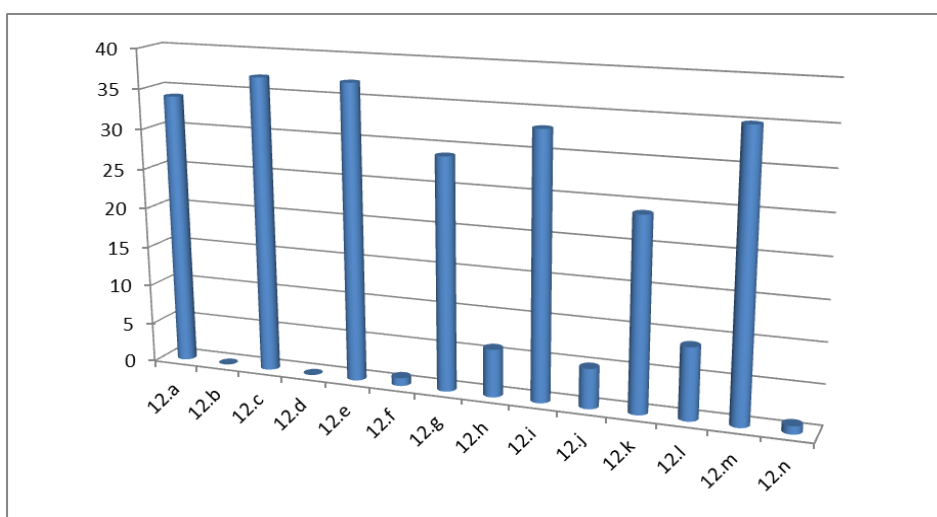
exige domínio do conhecimento científico e a clareza da complexidade das relações do campo escolar.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 45) consideram que o estágio dos cursos de formação de professores e pedagogos precisa superar a dicotomia entre teoria e prática. Sendo assim, apresentam a concepção de estágio a partir da discussão de práxis, isto é,

[...] estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Em outras palavras, o estágio é aqui entendido como uma atividade capaz de permitir ao profissional da educação uma formação situada num tempo e num espaço, uma prática reflexiva a partir da compreensão da importância da prática e da teoria para a formação inicial e continuada. Para tanto, é necessário o contínuo exercício da análise e da síntese concomitantemente ao exercício da crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares.

Conforme anunciamos anteriormente, a questão 12 representa o terceiro e último momento do questionário. No entanto, essa caracterização da disciplina PPB é de suma importância para a presente pesquisa.



**Gráfico 14:** Caracterização da disciplina PPB pelos estudantes do 4º ano do curso de pedagogia da UFPR  
Fonte: dados da pesquisa (2013)

Sobre a visão da disciplina PPB, a grande maioria considera que o conteúdo contido na ementa possibilita a vivência da prática pedagógica (34); que possibilita contato com a realidade escolar (37); e que na escola houve interação entre estagiário e professor (37).



Afirmam ainda que os estudos teóricos realizados auxiliam na formação do docente (29) e, que a disciplina possibilita a vivência da relação teórico-prática (33). A carga horária é considerada satisfatória, atendendo a proposta da disciplina por 24 alunos, enquanto apenas nove acham o contrário.

Já 35 alunos consideram que a escola de estágio possibilita o desenvolvimento das atividades propostas pela disciplina, dois consideram que não possibilita e um deles não respondeu.

No que diz respeito à caracterização da disciplina, foram realizadas algumas análises, do gráfico 12, a partir do referencial teórico de Becher (2001), por entendermos que esse autor apresenta discussões significativas sobre a representação das disciplinas no currículo.

A primeira estaria relacionada com a natureza e conteúdo das disciplinas, enquanto a outra se relacionaria às questões epistemológicas para a composição das disciplinas. Também citamos a especialidade para a investigação própria de cada área do conhecimento, assim como, o reconhecimento que cada disciplina adquire na comunidade científica. E por fim, como a atividade profissional faz uso dos conhecimentos que representam o *corpus* de cada disciplina no campo escolar e no campo social. Afinal, as disciplinas certificam os alunos a atuarem como profissionais na sociedade (BECHER, 2001).

As disciplinas são constituídas por códigos, ementas, programas e avaliações que normatizam a sua existência na comunidade universitária. Existem Resoluções que explicitam como deve ser organizada a disciplina. No caso da UFPR, são as fichas de nº 1 e nº 2 que expressam como deve ser disposto o *corpus* das disciplinas.

O campo acadêmico também aloca as disciplinas em departamentos. Essa forma de dispor as disciplinas evidencia que o conhecimento científico tem especialidades próprias e que são instituídas a partir de algumas afinidades entre os grupos de professores que pertencem a esse ou aquele departamento. As propriedades epistemológicas dos campos do conhecimento têm uma relação direta com os grupos de investigação e essa vinculação é expressa nas Resoluções que regulam a vida acadêmica de professores e alunos na Universidade (BECHER, 2001).

Em muitos casos, a ênfase é para a normatização em detrimento das considerações pedagógicas. Conforme apresentamos anteriormente, isto ficou evidenciado nas Resoluções pesquisadas, pois, a grande parte delas se preocupa em estabelecer o elenco de disciplinas que irão compor a grade curricular.

Cabe ressaltar, que o campo de investigação das disciplinas depende das relações estabelecidas com o tempo e com o espaço. Portanto, o conhecimento específico de cada

disciplina, delegado em forma de conteúdo, pode sofrer alterações, principalmente quando nossa compreensão cultural e epistemológica sobre a mesma é ampliada (BECHER, 2001).

Isso pode ser percebido nas Resoluções que tratam do mesmo assunto, porém, apresentam visões diferenciadas do tema porque são momentos históricos distintos, bem como, compreensões mais elaboradas da temática. Quando realizamos a análise documental percebemos como a disciplina PPB foi sendo construída social e historicamente, de modo mais expressivo nas Resoluções que diziam respeito às disciplinas de prática pedagógica.

Ao realizarmos o questionário, com os alunos do 4º ano, do curso de Pedagogia, da UFPR verificamos que a compreensão que os alunos têm da natureza e especificidade da PPB é condizente com o programa ofertado pela mesma (ANEXO E). A maioria caracterizou a referida disciplina evidenciando a importância da relação teoria-prática.

Ao organizarmos os dados do questionário, verificamos como os alunos compreendem essa relação. A pergunta 12 focou as questões teórico práticas e, a grande maioria, respondeu que a disciplina estabelece essa relação.

O gráfico 10, que se refere ao conhecimento da ementa, mostra que há uma compreensão de que os professores da disciplina se preocupam em discutir com os alunos as questões epistemológicas que envolvem a caracterização da PPB. Cabe destacar, que a ementa é construída pela área do conhecimento, isto é, envolve todos os professores que lecionam a disciplina PPB, e são eles os principais responsáveis pelo contato dos alunos com essas informações.

As disciplinas apresentam vários aspectos diferentes: uma rede de comunicações; uma tradição; um conjunto particular de valores e crenças; um domínio; uma modalidade de investigação e uma estrutura conceitual (BECHER, 2001). Sendo assim, professores e alunos estão comprometidos com as estruturas do campo de conhecimento das disciplinas, as quais estão diretamente relacionadas às questões históricas e sociais.

Com as respostas ao questionário singular, verificamos estes diversos aspectos da disciplina PPB, ou seja, a tradição de ser uma disciplina teórico-prática quando os alunos, em sua grande maioria, a caracterizam como tal na questão de número 12. No entanto, é importante dizer que os alunos, do 4º ano do curso, já estão impregnados com a cultura acadêmica e com a estrutura conceitual da disciplina, uma vez que já tinham ciência da ementa, do programa e das formas de avaliação.

Sendo assim, podemos dizer que havia um domínio, do significado da disciplina por parte dos alunos. O discurso da relação teoria-prática se faz presente na prática pedagógica dos alunos matriculados na PPB. A identificação que os alunos fazem dos valores e das

crenças dessa disciplina, de certa maneira, revelam os territórios acadêmicos. Em alguns casos, não há unificação do marco conceitual (BECHER, 2001). Isto fica claro nas Resoluções que dizem respeito à implantação de currículos plenos no curso de Pedagogia. Muitas vezes, o marco conceitual difere de um grupo para outro de professores.

O campo acadêmico é, por natureza, um espaço de múltiplas vozes, portanto, existem diferentes formas de organizar a atividade professoral. Logo, diferentes formas de organizar a disciplina PPB são colocadas nos encaminhamentos metodológicos dos professores. Mas, o objeto de estudo não sofre variações por conta da perspectiva adotada.

Essa afirmação pode ser verificada quando os alunos respondem que conhecem o currículo do curso de Pedagogia (37 alunos dizem já ter tido contato com o currículo, apenas um diz que não), pois, o documento é resultado de várias perspectivas adotadas pelos professores, porém, a sua essência está atrelada a uma concepção de educação que se torna referência para todos, mesmo aqueles que diferem do seu marco conceitual. As práticas, dos professores, portanto, serão diferenciadas porque dependem das teorias a elas associadas (BECHER, 2001).

Outra questão que chama nossa atenção é que os alunos, na sua expressiva maioria, identificam as informações sobre o currículo do curso de Pedagogia e a ementa, principalmente, por meio de seus professores. A afirmação de Becher (2001), de que a comunicação é central na atividade acadêmica favorece o argumento de que o significado da discussão curricular na sala de aula é estabelecido pela comunicação entre professores e alunos. A disciplina PPB também cumpre seu papel institucional de informar às características que legitimam sua existência como uma área do conhecimento.

Todavia, quando se trata, da questão oito, sobre a influência do currículo na melhoria da formação do professor e do pedagogo, a maioria (24), concorda com essa afirmação, enquanto 12 concordam plenamente.

É bastante visível a dificuldade dos alunos em estabelecer a relação teoria-prática, uma vez que no currículo a disciplina PPB é reconhecida, porém, no campo de estágio notamos que ocorre uma distinção significativa entre satisfatória e muito satisfatória.

À medida que os sujeitos dominam as especialidades das disciplinas, decifram os códigos que compõem esse universo e familiarizam-se com a linguagem dessa área e passam a fazer parte deste contexto. A partir de então, podemos dizer que compreendem o objeto de estudo de cada disciplina.

As dificuldades, dos alunos do curso de Pedagogia, em estabelecer relações entre teoria e prática são compreensíveis do ponto de vista da organização curricular, pois, poucas

são as disciplinas que vivenciam essa relação. Como já destacamos anteriormente, em muitos casos, é na disciplina PPB que os alunos têm o primeiro contato com a sala de aula.

O que podemos verificar é que de um lado temos as exigências externas representadas pelo governo federal, pelas legislações e pelo mercado de trabalho. De outro lado, temos a disciplina com sua constituição interna cercada de valores culturais e ainda temos os professores responsáveis pela construção das disciplinas historicamente (BECHER, 2001).

O problema da tensão entre os aspectos externos e internos é parte do contexto social, econômico, político e cultural em que estão inseridos os sujeitos que frequentam a escola e, portanto, a disciplina PPB. Formar professores e pedagogos pesquisadores, nem sempre está em consonância com os objetivos do processo produtivo. Mesmo a ciência sendo responsável por grande parte das melhorias na qualidade de vida e muitos benefícios serem garantidos pelos avanços tecnológicos ainda não são todas as pessoas que podem usufruir desses serviços. Portanto, as contradições estão presentes na sociedade contemporânea, assim como estavam presentes em outros momentos históricos, desde o surgimento das sociedades capitalistas.

Esse entendimento dos aspectos externos e internos que compõe a disciplina é fundamental para a formação dos profissionais da educação. Todavia é preciso considerar que, em muitos casos, os aspectos externos sobrepõem-se aos internos para servir as demandas competitivas do mercado de trabalho. Essa análise de contexto é de suma importância que o professor e o pedagogo realizem, a fim de garantir uma reflexão mais apurada da realidade.

Ao efetivarem o estágio, os alunos, estão vivenciando todos os aspectos que envolvem a disciplina PPB e, sobretudo, estão vivenciando uma realidade que precisa ser contextualizada ao nível teórico-prático.

#### 4.4 DIMENSÃO TÉCNICA DA PESQUISA: A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA ÁREA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste nível da pesquisa, procuramos utilizar a entrevista (APÊNDICE G, H, e I) como técnica de coleta de dados com dois objetivos. O primeiro diz respeito à compreensão do significado atribuído pelas professoras da área de prática pedagógica a disciplina PPB. Assim, descrevemos o entendimento das professoras, a respeito da referida disciplina, a partir de uma entrevista semiestruturada com perguntas específicas de cada reformulação curricular do curso de Pedagogia de 1980 a 2010. Conforme já dito anteriormente, temos três momentos a

serem destacados no período estudado e a partir dessas três reformulações organizamos as perguntas. Cabe destacar que duas professoras foram entrevistadas a partir dos critérios mencionados no início deste capítulo.

O segundo objetivo se refere à natureza interativa da entrevista que permite o tratamento de temas complexos, que podem por meio dessa técnica, serem explorados em profundidade. Por meio da entrevista podemos compreender com clareza aspectos mais peculiares da disciplina PPB. Como já tínhamos aplicado o questionário com os alunos optamos pela entrevista com as professoras porque essa “técnica tem sido muito usada para compreender aspectos específicos de determinadas profissões e para identificar problemas a elas relacionados” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 168).

Nesse sentido, para que pudéssemos compreender a constituição da disciplina PPB, analisamos esse processo como parte das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade na contemporaneidade. Para tanto, foi indispensável também o entendimento de que a constituição do código disciplinar da disciplina PPB, possui estreita relação com os sujeitos, isto é, professores e alunos que vivem cotidianamente na sala de aula os diferentes aspectos de ensinar e aprender os conteúdos da referida disciplina.

Nesse sentido, segundo Bourdieu (2010, p. 67):

O capital social é o conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Seguindo os pressupostos teóricos do autor, podemos dizer que professores e alunos representam as diferentes vozes na organização da PPB. A representação de ambos é fundamental para a compreensão do significado do processo ensino-aprendizagem. A formação de professores e pedagogos tem relação direta com a disciplina PPB, ao mesmo tempo em que ela representa parte do currículo do curso de Pedagogia. Existe uma rede interligada entre a normatização das disciplinas na Universidade e a sua constituição, pois, as relações humanas entre professores e alunos tornam-se institucionalizadas no momento em que professores definem o programa, os objetivos, a metodologia e a avaliação a serem utilizados na sala de aula. Nesse momento, ligações permanentes se instauram nessa relação e

definem a forma pela qual a disciplina será ministrada, bem como, o significado da mesma para a formação profissional.

A respeito da constituição da disciplina de prática pedagógica, referente à UFPR, Branco (2013) assim se manifesta:

O que os alunos sempre disseram pra gente, e que foi gratificante [...] mesmo tendo dificuldade de dar os conteúdos que a escola queria, eles gostam de ir à escola. Se houvesse mais tempo de ir à escola, eles gostam. Eles veem com um olhar diferente, a maioria dos alunos tem uma relação positiva com essa disciplina, com a vivência na escola (APÊNDICE H, 2013).

Portanto, a disciplina de prática pedagógica é compreendida pelos alunos como parte de sua formação. A experiência de conhecer o espaço escolar, em diferentes níveis de ensino, possibilita uma visão diferenciada do curso de Pedagogia, principalmente, para aqueles alunos que nunca tiveram contato com a escola, conforme exemplificamos na introdução dessa pesquisa. Segundo Mizukami (2013, p. 23):

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência [...].

Concordamos com a autora com suas afirmações sobre a profissão docente, bem como, com a necessidade de formação continuada. A esse respeito o relato de Branco (2013) também apresenta a importância que tem o estágio supervisionado para os alunos do curso de Pedagogia da UFPR. Portanto, a escola passa a ser um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento para a docência, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica pelos estagiários, pelos professores orientadores e pelos professores de sala de aula.

Dalla Bona (2013) assim se manifesta a respeito da prática pedagógica:

O estágio, desde aquela época, com todas as limitações que se tinha e se tem até hoje, quando os alunos vêm com toda uma carga teórica, com concepções teóricas, de repente eles se vem lá diante da criança, isso muda completamente a concepção de mundo, a percepção do que é uma escola, do que é o relacionamento com as crianças. Eu acho o estágio uma disciplina decisiva na formação (APÊNDICE I, 2013).

Podemos verificar como a disciplina é referendada no currículo do curso de Pedagogia da UFPR. As professoras da área apontam para a importância da PPB na e para a formação de professores e pedagogos. Essa mesma importância é demonstrada pelos alunos quando observamos o questionário. Portanto, alunos e professores têm concepções muito próximas sobre a disciplina de prática pedagógica o que pode ser considerado um aspecto positivo na formação inicial e continuada desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

Para Mizukami (2013), a docência pode ser considerada como parte do “processo formativo inicial” e vai além de modelos de planos de aula e/ou relatórios de estágio. A intenção não é que os alunos façam listagem de atividades desenvolvidas em sala de aula, mas, que possam compreender a necessidade do trabalho coletivo, da colaboração entre os pares, e da importância desse momento formativo. Nas palavras da autora, a prática pedagógica:

Constitui-se, portanto, em espaço que deveria possibilitar aos futuros professores a compreensão e o comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida como aspectos essenciais de seu desenvolvimento profissional. Para tanto, deve oferecer-lhes uma sólida formação teórico-prática que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes (MIZUKAMI, 2013, p. 27-28).

Nas entrevistas é relatada a importância que as professoras da área dão à docência nos três currículos analisados. Apesar das dificuldades, reconhecem que a disciplina possibilita um acréscimo na formação do professor e do pedagogo. Quando questionada sobre o currículo atual do curso de Pedagogia da UFPR, Branco (2013), assim se expressa:

A única coisa novamente que aparece é que nossos alunos gostam dessa disciplina, gostam de ir à escola [...]. Todos esses entraves [...] da falta da relação com a escola, da escola ser tradicional, ainda quando eles fazem as avaliações finais se avaliam [...] e se colocam como culpados de não terem tido condições de serem bons professores (APÊNDICE H, 2013).

Mizukami (2013) aponta algumas questões que consideramos relevantes. A primeira diz respeito ao ensinar, ou seja, os professores aprendem a ensinar na sua formação inicial e continuada ao mesmo tempo em que suas aprendizagens são [...] “decorrentes de experiências ao longo das trajetórias de escolarização em ambientes tradicionais de sala de aula e que têm impacto na construção de concepções sobre ensino e aprendizagem” [...] (p. 29). A segunda refere-se à importância dos futuros docentes pensarem como professores, isto é, a

necessidade de realização de diversas atividades que possibilitem a compreensão do contexto educativo, pois, existem questões que se relacionam especificamente com a profissão docente. A terceira e última discussão relaciona-se com a dificuldade e complexidade de ser professor. Inúmeras são as situações escolares que demandam um conhecimento sobre:

[...] organização do trabalho pedagógico; muitos alunos com ritmos de aprendizagem e necessidades diferentes; múltiplas exigências acadêmicas e metas sociais do processo de escolarização; exigências burocráticas e políticas públicas; relações com as famílias dos alunos etc. (MIZUKAMI, 2013, p. 29).

Portanto, a análise da própria prática é um elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem para a tomada de decisões no cotidiano<sup>7</sup> de sala de aula. Os cursos de formação inicial e continuada poderiam auxiliar nas discussões sobre os limites e possibilidades dos conhecimentos na prática e para a prática pedagógica. Nesse sentido, desvelar as situações concretas que permeiam o cotidiano do professor, bem como, a construção do conhecimento adquirido por meio da reflexão sobre a própria ação e permeado por discussões teóricas.

Nesse sentido, Dalla Bona (2013) contribui para a discussão quando se refere ao estágio como

um momento em que você vai observar um trabalho, vai ter oportunidade de também atuar como um professor, mas, a partir de uma reflexão teórica. E essa reflexão teórica é que eu procurava[...]. Então, eles iam trazendo os autores, pra fazer discussões [...]. O estágio não era só prática, era um momento teórico-prático (APÊNDICE I, 2013).

Na continuidade Dalla Bona (2013) acrescenta:

Toda teoria que você, ao longo do curso, veio trabalhando quando você vai para dentro de um ambiente escolar, ou seja, lá o ambiente que você vai fazer o estágio, em geral esse estágio é na escola, é o momento em que você põe em cheque todo aquele conhecimento que você se depara, se confronta com a realidade e a teoria. E essa práxis também é um momento muito importante, por isso eu vejo essa disciplina como fundante, estruturante do curso (APÊNDICE I, 2013).

---

<sup>7</sup> Refere-se aqui a ideia de cotidiano, de Agnes Heller, ou seja "vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade" (HELLER, 2004, p. 17). Neste sentido, salientamos a importância dos elementos da particularidade e da genericidade, explicitados pela autora para a compreensão do cotidiano escolar.



Conforme já discutimos anteriormente a práxis é uma categoria fundamental para nosso estudo porque explicita a relação teoria e prática e como isso pode ser vivenciado no cotidiano escolar a fim de que possamos [...] “propiciar processos formativos que preparem os professores para um mundo em mudança, para aprendizagens em uma democracia” (MIZUKAMI, 2013, p. 33). Portanto, esse professor também é comprometido com o processo ensino-aprendizagem dos alunos em uma sociedade democrática. Para tanto, a compreensão da relação entre individual e coletivo é primordial para que a formação inicial e continuada de professores e alunos possibilite o desenvolvimento da autonomia intelectual e política.

Destacamos também a importância da disciplina PPB no curso de Pedagogia da UFPR como parte da formação inicial dos futuros professores e pedagogos. Já falamos no capítulo dois e no início deste capítulo da relevância da disciplina no período delimitado para o estudo. A própria normatização reconhece a contribuição da referida disciplina em diferentes momentos das reformulações curriculares.

Nessa direção, concordamos com Silva (2013, p. 58-59) quando diz:

Assim, a formação continuada deve oportunizar uma construção de conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos que motivem os profissionais a compreenderem que o conhecimento é o seu objeto de trabalho. E, pelo fato de o conhecimento estar em permanente processo de construção/reconstrução e revisão/validação, essa formação é parte integrante e integrada da profissão docente.

Um mundo em constantes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais requer dos profissionais da educação um *continuum* processo de formação pedagógica, teórica e prática. Todavia, um processo que relaciona ação e reflexão em toda a sua trajetória no sentido de revisitar ou redimensionar, quando necessário, a prática pedagógica.

No entanto, também é interessante destacar a compreensão que Branco (2013), tem a respeito do estágio na disciplina PPB:

[...] as escolas deixavam para dar no final do ano, na época do estágio, tudo de Ciências, frações da parte de Matemática aquilo que o professor não sabia. Então, os conteúdos considerados mais pesados, mais densos ficavam para os estagiários. Era problemático porque eu não tinha também a formação, eu tinha que buscar ajuda. [...]. Em um curto espaço de tempo os estudantes tendo que vencer o planejamento e dar a regência, então a falta de conteúdo dos alunos sempre foi uma dificuldade (APÊNDICE H, 2013).

Quanto às escolas, ainda temos essa maneira de compreender o estágio, isto é, deixando os conteúdos considerados difíceis para serem ministrados pelos estagiários. Então,

nos deparamos com um problema porque os alunos do curso de Pedagogia não têm formação específica nas áreas do conhecimento, portanto, também não dominam todos os conteúdos a serem ensinados. Os professores das disciplinas de prática pedagógica são, na sua maioria, pedagogos e não tem essa formação. Entretanto, os alunos precisam organizar seus planos de aula para a realização da docência. Cabe destacar, o trabalho interdisciplinar que pode ser realizado com as metodologias de ensino de história, geografia, língua portuguesa, matemática, artes, educação física entre outras.

Muitas vezes a falta de comunicação entre as escolas e a Universidade dificulta esse processo de entendimento do que seja o estágio de docência dos alunos da disciplina PPB. Por isso, concordamos com Branco (2013), quando afirma que:

[...] a falta de relação com a escola, uma relação de participação na formação, [...] nunca teve uma parceria para que essas escolas percebessem os nossos alunos como uma efetiva ajuda. E eles são. [...] E a escola não enxerga eles como um ajudante qualificado, um auxiliar mais qualificado que não seria um excedente que fica dentro da sala de aula (APÊNDICE H, 2013).

Em muitos casos o aluno estagiário é visto como um sujeito que adentra o cotidiano escolar para avaliar o trabalho do professor de sala de aula. E esse não é o objetivo da docência, pelo contrário, a finalidade é aprender com a experiência do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos melhorando a formação dos estudantes.

Há, por parte das escolas, uma preocupação em explicitar porque o ensino-aprendizagem apresenta dificuldades. Os motivos são inúmeros, como: pobreza das famílias, baixo salários dos professores, falta de formação continuada, dificuldades no gerenciamento da gestão escolar, pouco investimento na educação, baixa valorização da carreira, legislações ineficazes, entre outros (LIBÂNEO, 2013).

Entretanto, as dificuldades que o professor enfrenta na sua prática docente, nem sempre são elencadas no sentido de superá-las dialeticamente. Considerando que todas as profissões apresentam limites e possibilidades não seria o professor o sujeito diferente nesse processo. Todavia, às vezes parece que não encontramos dificuldades na nossa carreira docente. Ou ainda, que as dificuldades precisam ser ocultadas porque não nos é permitido errar. O erro é parte do processo ensino-aprendizagem e quando refletimos sobre nossas ações, é possível compreendermos nossas dificuldades e nossos avanços a fim de aprimorarmos nossa prática pedagógica. Recordamos aqui a importância do processo dialético

ação-reflexão-ação para o trabalho em sala de aula. Essa ideia é defendida pelas professoras entrevistadas que afirmam a importância da docência na formação inicial e continuada dos professores das séries iniciais.

Nas palavras de Dalla Bona (2013):

[...] os professores [...] não querem saber de receber estagiários e os que recebem, às vezes é empurrado [...] pelo pedagogo e aí o pobre do aluno vai lá para o fundo da sala, tem que ficar em estágio de observação.[...] muitas vezes fazendo trabalho que é absolutamente irrelevante, que é encapar um caderno, corrigir um caderno, ainda existe, infelizmente, por parte de alguns professores essa intenção, essa incompreensão de que esse é o momento de formação do professor. [...] Então, isso é uma coisa que eu vejo de diferença fundamental, os campos de estágio estarem preparados e conscientes do seu papel para formação desse estagiário (APÊNDICE I, 2013).

Libâneo (2013, p. 74) colabora com nossas reflexões quando diz que [...] “a prática docente repercute intensamente no desenvolvimento, na aprendizagem e na motivação dos alunos” [...]. Portanto, o professor tem papel fundamental para o sucesso e/ou fracasso escolar porque suas ações podem promover e ampliar o desenvolvimento mental dos alunos. Isso significa dizer que a formação inicial e continuada do professor deve estar alicerçada em padrões de qualidade. Segundo Libâneo (2013, p. 77):

Em resumo, um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados; a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola; e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar sua qualidade.

Cabe ressaltar ainda uma questão fundamental que é a formação do professor e a formação do pedagogo. As legislações atuais consideram a formação do professor e a formação do pedagogo parte do mesmo curso, na sua grande maioria, de quatro anos de duração. Entretanto, sabemos que ambos os profissionais têm uma relação intrínseca, no espaço da escola, todavia desempenham funções diferentes. Então, como formar professores e pedagogos na mesma licenciatura?

Na introdução de seu livro, Franco argumenta (2012, p. 31):

Pedagogo e professor são trabalhos próximos, devem estar articulados, mas a docência não se subsume à pedagogia nem esta àquela,[...] no entanto, por motivos nem tão claros assim, os cursos de Pedagogia no Brasil constroem-se com a intencionalidade de formar o professor, utilizando-se do discurso de que forma o pedagogo também. O fato é que os legisladores que assim

estruturam as diretrizes para o curso demonstram desconhecer as diferenças e articulações entre Pedagogia e docência.

Nesse mesmo sentido, Branco (2013) explicita:

A minha ideia é justamente essa, se você considerar o pedagogo como professor dos anos iniciais, ele não tem conteúdo para fazer a sua prática dentro da escola.[...]. Porque não tinha o conteúdo específico da área. [...] Ele não era professor de português, nem de matemática, como é que ele podia ensinar a metodologia de comunicação e expressão. A não ser o caso do pedagogo como professor dos fundamentos, porque ele tinha dois anos de psicologia, dois anos de filosofia e sociologia. [...] (APÊNDICE H, 2013).

Essas considerações realizadas por Branco (2013) refletem a dificuldade dessa temática, isto é, de formar professor e pedagogo por meio do mesmo curso de licenciatura. Quando a entrevistada faz essas ponderações está se reportando ao currículo da década de 1980. Apesar de estarmos em outro século, a dificuldade de compreensão sobre essa discussão ainda está presente, inclusive nas DCN's para o curso de Pedagogia, conforme analisamos anteriormente no Parecer nº 5/05 do CNE.

Franco (2012, p. 31) complementa:

Em suma, pode-se dizer que todo professor deveria ser pedagogo, no sentido lato do termo, ou seja, pautar-se por conhecimentos pedagógicos na organização de sua prática. No entanto, nem todo pedagogo, no sentido estrito do termo, é ou precisa ser professor. Essa é uma questão muito complexa; mas tenho a convicção de que, sem os pedagogos na escola, esta fica sem condições de organizar o espaço pedagógico escolar.

Concordamos com a autora sobre a complexidade dessa questão. E, nesse contexto, procuramos compreender a constituição da disciplina PPB, ou seja, como ela pode auxiliar na formação do professor e do pedagogo. No que diz respeito ao professor essa disciplina é fundamental porque é responsável pela docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. Já para o pedagogo a importância está na compreensão dos conhecimentos pedagógicos para a prática educativa. Todavia, ressaltamos que a ementa da disciplina, já explicitada anteriormente, não se refere à formação de professores e pedagogos de maneira distinta. Gostaríamos de salientar que com essa afirmação, não queremos dizer que precisa separar todas as disciplinas. Pelo contrário, todas têm seu valor, mas, precisam trabalhar de forma interligada a fim de associar teoria e prática.

A respeito dessa contradição, Branco (2013), complementa:

A ementa está de acordo com o que foi determinado. Quando a gente olha a carga horária, a carga horária é o elemento fundamental para definir uma disciplina. Então, se a disciplina permanece com 120 horas, não adianta você colocar mais coisas, mais possibilidades dentro da disciplina, do conteúdo ou da ementa[...] porque nos currículos anteriores a prática de ensino já vinha com 120 horas, ela continua com as mesmas 120 horas, quer dizer, é o tempo que o aluno vai ter para se tornar professor [...] (APÊNDICE H, 2013).

Se pensarmos a respeito dessa questão, observamos a complexidade dessa discussão. Como formar um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental com 120 horas de docência? Os documentos normatizadores, que tratam da formação de professores no país, reconhecem a importância da indissociabilidade entre a teoria e a prática, no entanto, como formar prática e teoricamente e, sobretudo com qualidade, o professor com essa carga horária? E as outras disciplinas, como ficam nesse cenário? Apesar dos avanços alcançados ainda trabalhamos com um conhecimento fragmentado e com disciplinas estanques. No que diz respeito, a formação didática e metodológica, o que vemos é que ambas têm ficado para segundo plano, mesmo reconhecendo que esses conhecimentos também são fundamentais para a formação do professor e do pedagogo.

Gatti (2013, p. 97), a esse respeito, assim se posiciona:

A construção de uma área de conhecimento sobre modos possíveis de trabalhar a educação das novas gerações e propiciar-lhes a apropriação de conhecimentos sistematizados em nosso processo civilizatório implica intensa relação entre o pensamento e as ações concretas situadas na sala de aula. Áreas do conhecimento como a Didática ou as Práticas de Ensino têm suas teorizações baseadas na construção de abstrações e projeções de práticas educacionais, mantendo uma relação indissociável entre pensamento e ação em contexto.

E é por meio da construção da disciplina PPB que procuramos evidenciar os limites e as possibilidades de uma formação que permita a integração da teoria com a prática aliada a formação pedagógica. Temos consciência que não vamos resolver os problemas da formação de professores e pedagogos na UFPR, todavia, buscamos contribuir para reflexões acerca da importância dessas questões para uma reformulação curricular.

Cabe salientar, que, no atual currículo, do curso de Pedagogia, da UFPR, alguns avanços foram alcançados. Esses aspectos são ressaltados pela entrevista de Branco (2013), como se pode observar a seguir:

Bem, alguma coisa tinha que ter de bom nisso. Então, se tem alguma coisa, é que os alunos têm liberação, o horário para ficar na escola, fazer essa construção do conhecimento deles e das relações com a escola. Mas, ainda é insuficiente. Seria bom se isso estivesse contemplado nessas possibilidades que a gente está fazendo agora. Nós tiramos a disciplina PPB que era anual para semestral para que os alunos estejam dois dias na escola. Então, o estágio não é mais um dia na semana, é dois dias, mas, ficou semestral, para poder colocar dessa forma. [...] porque assim eles saem um dia e voltam no outro, dão continuidade [...] A gente não pode aumentar a carga, mas pode aumentar a frequência dos alunos na escola [...] (APÊNDICE H, 2013).

As condições da última reformulação curricular do curso de Pedagogia possibilitaram algumas alterações que estão em implementação. O novo currículo integra parte do curso e ainda não pode ser avaliado integralmente. No entanto, indícios demonstram que houve avanço no que diz respeito a disciplina PPB. Atualmente os alunos podem realizar a docência com dois dias consecutivos na escola. Essa forma de encaminhar a disciplina PPB pode favorecer o conhecimento da sala de aula de uma maneira mais completa, isto é, a pluralidade de funções que tem a escola hoje em nossa sociedade. De acordo com Barroso (2004, p. 58): “Só assim é possível empreender as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”.

#### 4.5 TRAJETÓRIA DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS TEÓRICAS

Um levantamento preliminar de dados realizado nesta pesquisa, conforme já apresentado anteriormente, por meio da análise documentária das Resoluções, da aplicação do questionário e da realização das entrevistas, possibilitou uma primeira contextualização do campo de investigação. Num primeiro momento, com a distinção das etapas do trabalho metodológico, tivemos a intenção de organizar didaticamente os dados e depois analisá-los a partir dos diferentes aspectos abordados em cada técnica de pesquisa utilizada. Todo esse encaminhamento facilitou as primeiras interpretações, ainda que preliminares, conforme pudemos observar na primeira parte da metodologia.

Neste segundo momento, procuramos analisar e interpretar as categorias de análise, ou seja, a história das disciplinas, o código disciplinar e a práxis pedagógica por meio dos elementos constitutivos que foram descritos nas diferentes técnicas de coleta de dados, de maneira, que possamos evidenciar em cada categoria aspectos importantes que perpassam a análise documental, o questionário e a entrevista na relação com nosso objeto de estudo, isto é, a constituição do código disciplinar da disciplina PPB.

Para tanto, descrevemos as Resoluções de 1980 a 2010 em quadros dispostos como apêndices desta pesquisa. A partir deste trabalho, organizamos algumas tabelas que permitiram a visualização do período estudado. Todos esses dados possibilitaram o levantamento de elementos constitutivos explicitados na continuidade do trabalho concomitantemente à apresentação das categorias teóricas.

Já o questionário possibilitou a compreensão de como os alunos vivenciam a disciplina PPB na e para sua formação. Procuramos, por meio dessa técnica de coleta de dados, apresentar a percepção dos alunos em relação ao currículo do curso de Pedagogia, principalmente no que se refere à constituição da disciplina PPB. Algumas conexões puderam ser estabelecidas entre o currículo do curso de Pedagogia e as categorias de análise utilizando-se as vozes dos alunos.

Para finalizar, realizamos a entrevista com duas professoras da área de prática pedagógica a fim de verificarmos a percepção que elas têm da constituição da disciplina PPB em diferentes momentos históricos. Essa técnica de pesquisa permitiu a representação da voz do professor e contextualizou a construção da disciplina PPB. Da mesma forma que a análise de documentos e o questionário, alguns elementos constitutivos dessa forma de coleta de dados se aproximam das categorias de análise.

Por meio das técnicas de coleta de dados, apresentamos as partes componentes das categorias teóricas, de modo a demonstrar suas relações, sem perder de vista que [...] “a pesquisa empírica e a análise dos dados empíricos específicos devem preceder à totalidade”. (BOTTOMORE, 2012, p. 259). Por meio da metodologia de pesquisa, didaticamente estabelecida em duas partes, procuramos, então, construir a análise e interpretação das categorias que fundamentam nosso objeto de estudo. A intenção é fazer com que a matéria-prima, desenvolvida no primeiro momento da pesquisa, se transforme [...] “em um produto teórico mais adequado” (BOTTOMORE, 2012, p. 229).

Sendo assim, para fundamentar as discussões das categorias, apresentamos os três autores, que subsidiam as teorizações de nossas análises e interpretações. Para as reflexões sobre a história das disciplinas escolares, buscamos no trabalho de Chervel (1990) a base para o diálogo entre a constituição das disciplinas escolares e a construção da disciplina PPB. Cuesta Fernández (1997) nos auxilia na compreensão do conceito de código disciplinar integrando a dimensão histórica, política, social e cultural ao saber escolar representado nas disciplinas escolares. A práxis pedagógica, analisada por Sánchez Vázquez (2011), fecha a tríade da estrutura conceitual desta pesquisa. Buscamos nos escritos teóricos desse autor

possíveis explicações para o entendimento da práxis como atividade transformadora na e para a formação do professor e do pedagogo por meio da disciplina de prática pedagógica.

Dessa forma, selecionamos a Resolução nº 30/08-CEPE que fixa o currículo pleno do curso de Pedagogia, do Setor de Educação, da UFPR porque o levantamento de análise documental realizado, no período de 1980 até 2010, indica sua importância para a presente pesquisa, uma vez que ela apresenta um panorama geral de como ficou estruturado o referido curso a partir do ano de 2009.

Assim, com base na Resolução citada, organizamos um quadro (APÊNDICE F) que apresenta um mapeamento de como ficou organizado o currículo do curso. Em seguida, focamos o item IV, ou seja, o contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática pedagógica, por entender que nosso objeto de pesquisa, isto é, a constituição da disciplina PPB, encontra-se nele elencado. Cabe salientar que as outras Resoluções, delimitadas para análise, também são foco de discussão, mas, destacamos a Resolução nº 30/08 porque ela trata das questões curriculares referentes ao curso de Pedagogia, que fazem parte da discussão teórica desta pesquisa. Outro motivo da escolha foi o fato de que não tínhamos apresentado uma descrição da proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFPR e consideramos a referida Resolução de fundamental importância para essa pesquisa, principalmente quando do tratamento das categorias.

Também consideramos importante ressaltar que, no estudo das três categorias teóricas, já elencadas, procuramos relacionar os elementos constitutivos das Resoluções estudadas, da proposta de reformulação do Curso de Pedagogia, do questionário e da entrevista em forma de quadros que possibilitem uma leitura dos possíveis pontos de conexão.

Além dessa contextualização sobre as categorias teóricas, faz-se necessário que explicitemos como realizamos o levantamento dos trabalhos publicados sobre a temática desenvolvida nessa investigação para então tratarmos das categorias teóricas.

Na continuidade, fizemos uma pesquisa na base de dados do *Education Resource Information Center* (Eric), recurso especializado que nos permite acesso a periódicos e outras fontes internacionais de educação, inclusive o *Current Index of Journals in Education* e o *Resources in Education Index*. A busca foi realizada com a utilização de operador booleano (*ou/or*) que permite a truncagem temática. Dentre as opções de relacionamento entre os descritores, optamos pela sequência das categorias teóricas já mencionadas anteriormente. Não utilizamos filtros temporais, pois, o intuito foi abranger da maneira mais completa possível a produção científica internacional, do que resultou uma busca compreendendo o



período de 1994 a 2013. Essa escolha encontra justificativa no fato de que acreditamos que para esta pesquisa os temas escolhidos devam figurar em conjunto nos trabalhos publicados.

Nessa Base verificamos todos os trabalhos que apresentam relações ou similaridades com nosso problema de pesquisa. Encontramos 14 títulos com essas características, todavia, apenas dois apresentam uma relação de proximidade com o tema do trabalho.

O primeiro deles, a pesquisa de Lynch (2012), trata da relação teoria-prática na perspectiva qualitativa, ressaltando questões relativas à práxis e ao currículo. Quanto ao de Gillespie (2011), discute questões curriculares e formação de professores. Com essa experiência de busca e recuperação, pudemos detectar uma lacuna em relação às reflexões teóricas sobre os aspectos relacionados ao nosso problema de pesquisa.

Nesse sentido, a relevância desse estudo está alicerçada, principalmente, nas contribuições que o conhecimento científico sobre o tema pode proporcionar para os professores da área de prática pedagógica, na ampliação da compreensão dos aspectos legais em nível federal e das práticas normativas instituídas na Universidade.

Na sequência, passamos a tratar, especificamente, das categorias teóricas.

#### 4.5.1 A História das disciplinas escolares

A história das disciplinas escolares, a primeira categoria a ser analisada, nos remete a algumas reflexões teóricas sobre os estudos de Chervel (1990). Sendo assim, procuramos organizar os elementos constitutivos referentes à proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFPR, bem como, alguns aspectos das Resoluções analisadas no período de 1980 a 2010, do questionário e das entrevistas, a fim de agrupar os dados abordados dos documentos analisados, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 1** - Elementos constitutivos analisados em cada etapa da pesquisa segundo a dimensão teórica de Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares

(continua)

<b>PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA</b>	<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS</b>			
	Papel das disciplinas no curso	Relação teoria-prática	Ementa da disciplina	Estrutura Curricular
<b>RESOLUÇÕES ANALISADAS (1980-2010)</b>	Normatização da ficha nº 1 e nº 2	Alteração das resoluções	Normatização curricular	Trabalho interdisciplinar

**Quadro 1** - Elementos constitutivos analisados em cada etapa da pesquisa segundo a dimensão teórica de Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares

(conclusão)

	<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS</b>			
<b>ENTREVISTA</b>	Contexto histórico	Relação teoria-prática	Formação para docência	...
<b>QUESTIONÁRIO</b>	Prática docente	Disciplina PPB	Processo ensino aprendizagem	...
<b>ASPECTOS DESTACADOS</b>	Conceito de disciplina Cultura Cultura escolar Relação escola e sociedade Textos oficiais Vozes dos sujeitos: professores e alunos			

Fonte: a autora (2014)

Chervel (1990) desenvolveu um estudo sobre a história das disciplinas escolares. Segundo o autor, a noção de disciplina, até o final do século XIX, esteve relacionada, principalmente, às condutas dos alunos e à organização dos estabelecimentos escolares. Apenas nos primeiros anos do século XX é que o termo disciplina começou a ser utilizado com o significado que conhecemos hoje. Apesar de utilizarmos alguns sinônimos, como matérias ou conteúdos, para designar as disciplinas escolares, Chervel (1990), destaca a importância de estarmos atentos ao uso dos termos para não recorrermos a possíveis banalizações da definição de disciplina que deve ser entendida como [...] “aquilo que se ensina e ponto final” (CHERVEL, 1990, p. 177).

A Resolução nº 19/81–CEPE, de todas as normatizações analisadas, é a única que trata do conceito de disciplina:

Disciplina é um ramo definido de conhecimentos, correspondente a um programa desenvolvido em período letivo determinado e em número de aulas pré-fixado (artigo 75 do Regimento Geral): é a organização do processo de investigação humana em espécies de conhecimentos que assumem a forma de conteúdos estruturados para melhor assimilação, expressando-se a aplicação desses conhecimentos num programa desenvolvido pelo professor mediante execução de seu plano de ensino durante um período letivo, com número pré-fixado de aulas e previsão de um sistema de avaliação do aluno.

Como podemos observar, o conceito de disciplina expresso na Resolução nº 19/81-CEPE aproxima-se da compreensão explicitada por Chervel (1990), porque também se refere

à organização dos conhecimentos produzidos pela humanidade em forma de conteúdos estruturados num programa didático a ser executado pelo plano de ensino do professor. No entanto, cabe destacar as preocupações com as questões normativas como: regimento geral, ano letivo, programa, plano de ensino, número de aulas e avaliação. Não queremos dizer com isso que esses elementos não sejam importantes no processo ensino-aprendizagem, entretanto, nas Resoluções podem assumir um caráter mais normativo que pedagógico.

Segundo Chervel (1990), os conteúdos de ensino são colocados para a escola pela sociedade e pela cultura. No entanto, a fim de garantir o processo ensino-aprendizagem a escola tem a: [...] “necessidade de simplificar, [...] para um público jovem os conhecimentos que não podem apresentar na sua pureza e integridade” (CHERVEL, 1990, p. 181). Esse trabalho de organizar os métodos que viabilizem a assimilação [...] “o mais rápido possível e o melhor possível da maior porção possível da ciência de referência” fica a cargo dos pedagogos (CHERVEL, 1990, p. 181).

Nesse mesmo sentido, Forquin (1993, p. 167) colabora com a discussão quando apresenta o conceito de cultura escolar como:

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Portanto, quando pensamos a constituição de uma disciplina faz-se necessária a compreensão dos elementos cognitivos (conteúdos) e simbólicos (valores) que definem a cultura escolar, segundo as sociedades e seus contextos. De outro lado, uma concepção meramente normativa pode dificultar a compreensão dos aspectos culturais que organizam os saberes a serem transmitidos na e pela escola. Segundo, Forquin (1993, p. 168): “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”.

Dessa maneira, quando pensamos em cultura escolar pensamos em conhecimento sistematizado, em currículo, em constituição de disciplinas, em fatores sociais e históricos, entre outros aspectos que constituem a identidade intelectual dos sujeitos. Cabe salientar também que a percepção de cultura escolar pode apresentar um discurso universal, mas, adotar formas discriminatórias de inscrição dos sujeitos no conhecimento científico, principalmente se estes pertencerem a classes sociais mais desfavorecidas econômica e

culturalmente. Os estudos teóricos de Bourdieu (2009, p. 310) apresentam contribuições significativas nesse sentido, pois sustentam que:

[...] as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classe mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como por exemplo, a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural.

A Universidade pública, enquanto uma instituição oficial, isto é, responsável por transmitir o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, procura fazê-lo de forma democrática na tentativa de possibilitar transformações no espaço social. Todavia, se o saber científico torna-se instrumento do capital econômico o processo de democratização da cultura escolar pode tornar-se eliminatório, principalmente, para as classes com menor poder de capital cultural.

Dessa forma, ao tratar da constituição da disciplina PPB, em uma instituição pública, precisamos observar como as disciplinas escolares são pensadas no sistema de ensino. Nas palavras de Chervel (1990, p. 184): [...] “o sistema escolar [...] forma não somente os indivíduos, mas, também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”.

Podemos verificar que a compreensão do autor sobre a estrutura das disciplinas escolares ultrapassa a ideia de que elas são, em cada momento histórico, [...] “um conjunto acabado e com limites claramente traçados”. (CHERVEL, 1990, p. 185). O entendimento é que as disciplinas escolares desempenham um papel importante não apenas na educação, mas, na construção da cultura de uma sociedade. Sendo assim, ao tratarmos da constituição do código disciplinar da PPB, estamos destacando questões relacionadas ao sistema escolar e à cultura. Por isso, nossa preocupação de retomarmos, sempre que necessário, aos escritos teóricos de Forquin (1993), que nos auxiliam na compreensão da relação entre ensino e cultura, assim como, permitem reconduzir a construção histórica das disciplinas e suas finalidades educativas por meio das Leis, Decretos, Resoluções e programas referentes à prática pedagógica do curso de Pedagogia da UFPR.

Entretanto, cabe destacar, que em muitos casos os textos oficiais nem sempre representam a realidade escolar vivenciada em sala de aula. A preocupação com a regulamentação das disciplinas é evidente, demonstrando como os aspectos normativos da

instituição universitária, muitas vezes, estão sobrepostos aos aspectos pedagógicos das disciplinas escolares. Chervel (1990, p. 190), contribui com nossas reflexões quando diz que:

[...] uma estipulação oficial, um decreto ou uma circular, visa frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade.

Em outras palavras, a normatização define um modelo que regulamenta o currículo do curso, no entanto, não garante que todas as finalidades presentes nesse documento modifiquem o sistema educacional, ou ainda, solucionem todos os problemas pedagógicos existentes no cotidiano escolar, principalmente da disciplina de PPB. Sendo assim, a constituição das disciplinas escolares pode ser pensada a partir de questões normativas e de questões expressas pela realidade, a fim de garantir que o contexto político, econômico, social e cultural represente e assegure nos textos oficiais [...] “que a disciplina se transforme no ato pedagógico, em um conjunto significativo que terá como valor representá-la e por função torná-la assimilável” (CHERVEL, 1990, p. 192).

O sistema escolar pode optar pela escolha de seu referencial teórico-pedagógico, ou ainda, seguir as regras impostas pelas normas oficiais que podem, muitas vezes, tornar o professor impotente frente às imposições legais e transformar o processo ensino-aprendizagem em um rol de conteúdos disciplinares. Dessa forma, a liberdade de escolha da instituição escolar é limitada, ou seja, depende do contexto interno e externo que configura o sistema de ensino. Nesse sentido, as disciplinas escolares seguem a mesma lógica, isto é, são influenciadas pelos elementos da realidade e pelos elementos do cotidiano escolar.

A criação, a reforma ou a extinção de uma disciplina é um processo de longa duração e depende do sucesso ou fracasso da escolaridade dos alunos (CHERVEL, 1990). Isso significa que as alterações curriculares presentes nas Resoluções estudadas demonstram a necessidade de mudanças no curso de Pedagogia da UFPR que, por sua vez, introduz a implantação de um novo currículo capaz de formar o professor e o pedagogo para outro momento histórico. Conforme pudemos observar, na análise dos documentos, algumas disciplinas foram criadas como, por exemplo, a de Libras, visando à compreensão da língua de sinais. Por outro lado, não podemos deixar de citar a Lei nº 10.436/2002 que dizia respeito ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, isto é, dispunha sobre a inclusão da disciplina nos cursos de formação de magistério em nível médio e superior. Portanto, a alteração curricular teve relação com o cumprimento da legislação federal.

Chervel (1990, p. 198) ao tratar da transformação e da constituição das disciplinas escolares destaca a inscrição das mesmas entre dois polos:

[...] o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que se devem encontrar as fontes da mudança pedagógica. Pois, é ao mesmo tempo através de suas finalidades e através de seus alunos que elas participam da cultura e da vida social de seu tempo.

As modificações da sociedade global repercutem na história educacional e consequentemente na criação das disciplinas. Sendo assim, a escola pode considerar dois aspectos de sua atividade. De um lado o trabalho com o conhecimento sistematizado pela humanidade em diferentes tempos e espaços e de outro a escola pode tornar possível o processo ensino-aprendizagem por meio da constituição de disciplinas que funcionam como uma linguagem de acesso à cultura.

Mas, precisamos salientar que tanto a sociedade quanto a escola estão em constante transformação, o que indica que a forma de pensar a cultura e o processo ensino-aprendizagem adquire, a cada nova geração, elaborações diversificadas capazes de adaptar, a organização do ensino, principalmente por meio da criação de novos currículos.

Quando tratamos da constituição das disciplinas, uma variável nos chama atenção, ou seja, os conteúdos sistematizados e expostos no programa de trabalho do professor. Esse componente curricular diferencia o trabalho realizado na escola do trabalho realizado na família ou na sociedade. Quando analisamos o questionário pudemos verificar que algumas respostas, principalmente aquelas relacionadas às questões número 10, 11A, 11B e 11C evidenciam a importância da atividade professoral em relação à disciplina PPB. Especificamente na questão de número 10, sobre o conhecimento que os estudantes têm da ementa da disciplina, podemos perceber como o trabalho do professor, em relação à compreensão do conteúdo desenvolvido é muito significativo, pois 79, 49% dos alunos tiveram contato com a ementa da disciplina PPB, em sala de aula, por meio dos professores. Isso significa dizer que as fichas nº 1 e nº 2, estão sendo organizadas e discutidas por professores e alunos em sala de aula.

A partir dessas informações, compreendemos como fundamental retomarmos a ementa da referida disciplina, como um dos elementos constitutivos do questionário, que se preocupa com a “análise crítica da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão” (APÊNDICE F). O objetivo principal

é a vivência e a prática docente em sala de aula nos níveis de ensino citados anteriormente. O *corpus* de conhecimento da disciplina justifica sua existência e fixa um conjunto de elementos culturais que evoluem ou se transformam de acordo com o tempo e o espaço. O tempo se refere ao contexto histórico e o espaço corresponde ao contexto geográfico, elementos constituintes na organização da sociedade e do sistema educacional.

Outra questão a destacar é que os conteúdos de uma disciplina nem sempre apresentam uma “[...] evolução gradual e contínua” (CHERVEL, 1990, p. 204). Assim, faz-se necessário reconhecer o conhecimento sistematizado não como algo pronto e acabado. Portanto, mudanças para avançarmos qualitativamente na organização das disciplinas, dos conteúdos, dos métodos e da avaliação constituem um importante foco de discussão na e para a prática pedagógica do professor e do pedagogo.

Nesses termos, o processo de escolarização é determinado, em parte, pelas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Isso significa que [...] “toda sociedade que dispõe de um aparelho escolar determina com uma grande clareza a porção de educação que lhe confia” (CHERVEL, 1990, p. 212). O sistema escolar fixa os limites dos elementos culturais que definem o referencial dos conteúdos que constituem a cultura nacional. Sendo assim, os currículos e as disciplinas seguem, muitas vezes, a centralização e a padronização dos textos oficiais seguindo modelos escolares que nem sempre se adaptam a sua realidade educacional.

No caso da disciplina PPB o que podemos observar, nos três currículos estudados, é que sua constituição está estreitamente relacionada com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. Esse aspecto a torna uma disciplina teórica e prática. Teórica porque está apoiada no conhecimento científico produzido na área da prática pedagógica e nas áreas afins. Nesse sentido, Chervel (1990, p. 214) colabora quando diz que: [...] “a história de uma disciplina escolar não pode então fazer abstração da natureza das relações que ela mantém com as disciplinas vizinhas”.

Por outro lado, a PPB é também uma disciplina prática porque coloca os alunos em contato com a sala de aula e todos os elementos didático-pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. No entanto, ela faz parte do currículo do curso de Pedagogia da UFPR e segue a normatização do Ministério da Educação e da Universidade para seu funcionamento. Nessas circunstâncias, mesmo que estudantes e professores participem de sua constituição e visem sua autonomia, ela está atrelada à regulamentação federal e institucional.

Outra questão a ser destacada é o fato de que a disciplina PPB não pode garantir que os alunos do curso de Pedagogia se tornem professores e pedagogos qualificados porque frequentaram as 120 horas previstas na grade curricular. Mesmo ocupando lugar de destaque

no programa da disciplina, a docência não garante sozinha a formação de professores e pedagogos no que se refere à prática pedagógica. Por outro lado, a carga horária da disciplina não pode ser desqualificada porque tem uma representação significativa no currículo do curso.

A entrevista, com as professoras da área de prática pedagógica, é reveladora nesse sentido. Dalla Bona (2013) argumenta:

Essa disciplina tem hoje uma carga horária de 120 horas na Educação Infantil, nas Séries Iniciais também é de 120 horas, então, é claro, não é o ideal, mas eu acho que com 120 horas, se você fizer um trabalho bem feito você consegue um bom resultado. (APÊNDICE I, 2013).

A fim de demonstrar a importância do trabalho interdisciplinar, Dalla Bona (2013) relata que “[...] pedia ajuda para os professores da área específica, e trazia muito material e discutia com os meus alunos”. A inter-relação entre as disciplinas curriculares pode ser uma forma de garantir alguns avanços na formação profissional, mas, talvez tenhamos que rever nossos posicionamentos a respeito dos conteúdos, dos métodos, da avaliação, das relações interpessoais, do que entendemos por formação humana, bem como, nossa compreensão sobre a escola.

Sobre esse ponto, Chervel (1990, p. 219) argumenta:

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação histórica da escola.

A partir destes aspectos, abordados pelo autor, podemos pensar sobre toda a problemática que circunda a constituição de uma disciplina, especialmente a PPB. Assim sendo, a abordagem pedagógica adotada, as políticas educacionais, os programas e os planos de aula são alguns dos exemplos da influência que a sociedade exerce sobre a escola.

No que se refere às políticas educacionais e aos programas governamentais em nível federal, estadual e municipal o que encontramos, muitas vezes, é uma legislação que não consegue atender as necessidades da escola do seu tempo. A preocupação volta-se a questão de ordem burocrática enquanto as questões de ordem pedagógica são colocadas em segundo plano ou às vezes até esquecidas.



Com referência ao plano de trabalho do professor tem-se uma relação direta com a organização da disciplina que ele leciona que por sua vez está intimamente ligada ao contexto político, social, econômico e cultural da sociedade onde está inserido conforme já comentado anteriormente. Portanto, as disciplinas escolares, nas palavras de Chervel (1990, p. 222), como fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos,

[...] constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos do que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola [...].

Podemos considerar que ao realizar seu plano de trabalho o professor estrutura um código disciplinar que une duas gerações por meio dos elementos culturais. Em outras palavras, quando o professor organiza suas aulas ele procura mediar um determinado conhecimento sistematizado aos alunos. Para tanto faz uso das disciplinas escolares que por sua vez estão alocadas no currículo. Toda essa organização educacional é determinada pela história da sociedade e do ensino.

Partindo dessas questões, quando tratamos da constituição do código disciplinar da disciplina PPB estamos considerando os aspectos abordados pela história das disciplinas escolares por compreendermos que essa categoria nos possibilitou reflexões fundamentais para a análise do objeto de pesquisa.

#### 4.5.2 Código disciplinar

Para Cuesta Fernández (1997), as disciplinas escolares podem ser estruturadas a partir de determinados interesses sociais e sua existência implica na distribuição de poderes entre os sujeitos que participam de sua construção. As disciplinas escolares adquirem uma autonomia constitutiva, em relação às áreas de referência e são construídas e reconstruídas num processo histórico de produção e distribuição do conhecimento.

Nessa perspectiva de que o conhecimento apresenta uma dimensão social e pode ser construído e reconstruído num determinado tempo histórico, Cuesta Fernández (1997, p. 8-9) elabora a categoria denominada de código disciplinar e a define como:

[...] *una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos* (grifo do autor).

A partir dessas reflexões do autor, podemos destacar alguns aspectos como: conteúdos de ensino, prática docente, processo histórico e cultura que compõem parte da discussão teórica dessa pesquisa. Desse modo, a definição de código disciplinar é fundamental para a reflexão sobre a constituição da disciplina PPB porque pode estabelecer conexões com a totalidade social, discutir alguns dos princípios de produção e distribuição da cultura, bem como, representar uma ação institucionalizada de professores e alunos no espaço acadêmico. Numa tentativa de estabelecer possíveis relações entre os elementos constitutivos, a dimensão técnica desta pesquisa e a categoria teórica nomeada de código disciplinar, procuramos analisar e interpretar os elementos constitutivos no quadro dois, a seguir.

**Quadro 2 -** Elementos constitutivos analisados em cada etapa da pesquisa segundo a dimensão teórica de Cuesta Fernández (1997) sobre o código disciplinar

	<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS</b>		
<b>PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA</b>	Conteúdos	Contexto histórico e sociocultural	Propostas curriculares
<b>RESOLUÇÕES ANALISADAS (1980-2010)</b>	Implantação e reformulação ou ajuste curricular	Disciplinas e práticas profissionais	Normatização da vida acadêmica
<b>ENTREVISTA</b>	Currículo do Curso de Pedagogia	Disciplina de Prática Pedagógica	Contextos históricos dos currículos analisados
<b>QUESTIONÁRIO</b>	Questões 1 a 5	Documentos oficiais	Situação profissional
<b>ASPECTOS DESTACADOS</b>	Código disciplinar Tempo histórico História social do currículo Textos visíveis e invisíveis		

FONTE: a autora (2014)

Para Cuesta Fernández (1997, p. 10) as disciplinas curriculares são entendidas como:

[...] *entidades dotadas de una naturaleza singular resultante de la acción recíproca entre las constricciones estructurales del contexto institucional y la intervención cotidiana de los sujetos sociales participantes (profesores, alumnos, etc).*

Assim, ao tratarmos da constituição da disciplina PPB, estamos tratando de um contexto singular composto pela estrutura institucional da Universidade e pelos professores e alunos que cotidianamente vivem e revivem, em sala de aula, a referida disciplina. Acrescentamos a essa discussão os aspectos relacionados ao contexto social por entender que são fundamentais para as discussões curriculares na contemporaneidade. Esse último elemento o autor não destaca nesta citação, todavia, em vários momentos de sua obra faz menção a ele como componente essencial para a compreensão da história social das disciplinas escolares.

Desse modo, Cuesta Fernández (1997) encaminha as discussões no sentido de apresentar a importância da diversificação das fontes de informação na definição de uma disciplina. Os documentos, as legislações, as Resoluções, os currículos, ficha nº 1 e nº 2 são elementos que compõem a constituição da PPB e são denominados pelo autor de “textos visíveis”. Já o questionário e a entrevista podem ser entendidos como “textos invisíveis” porque representam um elenco de fontes que podem retratar diferentes contextos, vivências diversificadas e maneiras distintas de compreender o processo ensino-aprendizagem.

Por isso, quando consideramos as questões um, dois, três, quatro e cinco do questionário verificamos como as ideias, os valores e as rotinas podem legitimar a função educativa da escola por meio de normatizações que estabelecem os períodos de funcionamento do curso, a idade para a realização do vestibular e a situação profissional dos alunos do 4º ano do curso de Pedagogia que, em sua maioria, se encontram no mercado de trabalho, principalmente devido a sua condição socioeconômica.

Nesse sentido, ressaltam as considerações de Bourdieu (2009, p. 3), sobre as estruturas sociais, que possibilitam algumas reflexões a respeito da vida acadêmica dos alunos:

Levar a sério a noção de estrutura social supõe que cada classe social, pelo fato de ocupar uma posição numa estrutura social historicamente definida e por ser afetada pelas relações que a unem às outras partes constitutivas da estrutura, possui *propriedades de posição* relativamente independentes de propriedades intrínsecas como por exemplo um certo tipo de prática profissional ou de condições materiais de existência (grifo do autor).

Portanto, cursos que oferecem disciplinas em diferentes períodos, várias vezes na semana, como é o caso do curso de Medicina, por exemplo, impedem ou dificultam aos

alunos assumirem estágio ou trabalho com horário pré-estabelecido, sob pena de não se formarem. As condições socioeconômicas são diferenciadas em relação à do Curso de pedagogia em que a grande maioria dos estudantes precisa trabalhar como professor ou em outra atividade para garantir sua subsistência e, muitas vezes a de seus familiares, além de garantir a permanência e a conclusão no curso.

O que podemos observar é que dependendo da classe social dos sujeitos, as relações de dependência ou submissão à estrutura social podem variar. No entanto, não podemos determinar uma classe social simplesmente pela posição econômica dos sujeitos, outras variações precisam ser consideradas, como o tipo de sociedade e o contexto histórico (BOURDIEU, 2009).

Nesta direção, Cuesta Fernández (1997, p. 21) afirma:

*Ahora la frontera social impuesta por el acceso a la educación se sitúa entre una inmensa mayoría que no estudia nada, o sólo unos pocos años de escuela elemental, y las minorías que se escolarizan en la enseñanza media y la universidad. La escuela, con el inestimable esfuerzo del nuevo Estado burgués, transparenta una simple y rotunda estructuración clasista de la sociedad capitalista.*

Trata-se de uma perspectiva pela qual os valores da sociedade capitalista preponderam sobre a organização educacional e conseqüentemente sobre a vida cotidiana de alunos e professores. Portanto, em muitos casos, são os textos normativos que regulam as instituições de ensino e estruturam seu funcionamento, criando fronteiras sociais que podem dificultar o acesso da imensa maioria à escolarização. Ou então, estabelecem o acesso à escola, mas não garantem a permanência até os últimos níveis de ensino. Os textos oficiais podem também determinar que a grande maioria da população, em idade escolar, frequente e permaneça na escola, no entanto, isso não significa o domínio do conhecimento sistematizado.

A partir dessas considerações, é possível compreendermos a importância dos contextos que englobam um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria-prática na proposta de reformulação do curso de Pedagogia da UFPR. O primeiro deles denominado de contexto histórico e sociocultural compreende os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e biológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008).

Desse modo, discutir a constituição do código disciplinar da disciplina PPB é discutir a função social e cultural da construção da profissão docente. No que se refere a função social

podemos dizer que ela esta diretamente relacionada a condição da vida cotidiana dos sujeitos e são questões objetivas com as quais a maioria dos profissionais passam a conviver nos dias atuais, inclusive professores e pedagogos, ou seja, as dificuldades econômicas e as mazelas funcionais da carreira. Sobre a segunda função, pode-se dizer que certos elementos culturais que fundamentam o currículo, em certas sociedades e contextos, organizam os conteúdos da escola que por sua vez constituem a “identidade intelectual e pessoal” de alunos e professores no sistema educativo e na sociedade (FORQUIN, 1993).

Ainda tratando da dimensão cultural podemos destacar a importância da constituição das disciplinas escolares para a estrutura curricular. Em nossa análise documental pudemos perceber como as disciplinas ocupam um lugar de destaque nas Resoluções estudadas, conforme já comentado anteriormente. Nesse sentido, Cuesta Fernández (1997, p. 61) colabora: *“Las disciplinas escolares, [...] son tradiciones sociales historicamente inventadas, que se generan y modelan en el curso de la producción social de significados culturales”*. Concordando com o autor, ao discutirmos sobre as construções sociohistóricas das disciplinas escolares, principalmente da disciplina PPB, procuramos estabelecer possíveis conexões com os elementos da cultura presentes na estrutura curricular. Quando tratamos da implantação, reformulação ou ajuste curricular, compreendemos que o elenco de disciplinas, a indicação do código, a carga horária, os créditos, entre outros aspectos devem ser considerados. No entanto, faz-se necessário destacar que as questões pedagógicas, como: organização dos conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação também sejam incorporadas às discussões. Igualmente válidas são as reflexões sobre os aspectos econômicos e políticos na discussão sobre implantação, reformulação ou ajuste curricular.

A respeito desses últimos aspectos, Cuesta Fernández (1997, p. 64) ressalta que:

*[...] la educación de masas que promueve el Estado del bienestar, resulta una consecuencia de la gigantesca operación de legitimación universal de los poderes político-económicos del capital, pero es, simultáneamente, el punto más avanzado de un prolongado proceso histórico de uniformización cultural y de reducción de los seres humanos a la condición de individuos competitivos y, por ello mismo, competentes en los ámbitos del mercado y del Estado.*

Com relação ao contexto econômico e político, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre as reformulações curriculares do curso de Pedagogia em relação a discussão teórica do autor. A primeira consideração refere-se ao currículo vigente, do curso de Pedagogia, quando trata do núcleo de conteúdos, destacando os aspectos político-econômicos

como elementos articuladores na perspectiva da relação entre teoria e prática. A ementa da disciplina de prática pedagógica, do currículo vigente, também procura destacar a importância da realização da análise crítica da ação docente por meio de projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008). Salientamos que os aspectos definidos na ementa da disciplina PPB, assim como, na estrutura dos conteúdos curriculares, procuram demonstrar a preocupação com a formação do professor e do pedagogo. Portanto, a compreensão de como o sistema capitalista se instaurou e se instaura na sociedade e na escola e as consequências disso para o sistema educacional é fundamental para que possamos estabelecer um entendimento sobre a condição dos sujeitos no mercado de trabalho na contemporaneidade.

Ao analisarmos as Resoluções, principalmente, a Resolução nº 02/85 (APÊNDICE D) e a Resolução nº 15/96, que tratam da implantação do currículo pleno do curso de Pedagogia, pudemos observar alguns aspectos que devem ser ressaltados. No que diz respeito à primeira Resolução destacamos que o curso era organizado por habilitações: administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar ou magistério para a educação pré-escolar. Esse currículo enfatizava uma perspectiva técnica de ensino seguindo o contexto político-econômico da época.

Sobre o currículo da década de 1980, Dalla Bona (2013) complementa:

[...] a divisão em habilitações [...] não fazia mais sentido. Ainda por cima tinha habilitação em Administração Escolar, essa habilitação estava completamente sem sentido, os diretores passaram a ser eleitos, não era exigência que eles tivessem a formação em pedagogia [...]. Então, essa superação desse currículo, dessa dicotomia ou dessa separação entre determinadas habilitações, na prática, começou a se mostrar inviável. E foi nessa direção que eu participei da comissão de reformulação do currículo. [...] Foi um trabalho muito árduo, porque nós fomos arrojados, fomos inovadores na tentativa de superar aquelas habilitações e propor a ideia de pedagogo unitário (APÊNDICE I, 2013).

Com relação à disciplina de prática pedagógica, a Resolução nº 15/96 (APÊNDICE E) assim descreve a ementa: “Prática de ensino na educação básica, nas disciplinas pedagógicas do curso de magistério e na educação não escolar. Análise crítica da práxis educativa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1996). Percebem-se dois pontos fundamentais. O primeiro diz respeito à educação não escolar como espaço de trabalho do pedagogo e, o segundo, refere-se ao conceito de práxis educativa que será analisado na continuidade do trabalho. Também cabe salientar a concepção do pedagogo unitário que tem na reformulação curricular, da década de 1990, grande representatividade, conforme analisado anteriormente.

Neste caso, o que podemos observar é que novos entendimentos sobre o trabalho pedagógico e a concepção de pedagogo foram sendo descritos e estabelecidos pelas normatizações que regulavam a vida acadêmica de professores e alunos na UFPR. Na continuidade temos a aprovação da Resolução nº 30/08, que estabeleceu o atual currículo do curso de Pedagogia. Esta legislação representou parte do processo histórico de construção do conhecimento científico na sua relação com as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais. No que se refere à disciplina de prática pedagógica B destacamos a perspectiva da pesquisa, ação e reflexão em projetos de intervenção pedagógica na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, pudemos verificar como a disciplina PPB foi se estabelecendo no currículo do curso de Pedagogia de 1980 a 2010.

Segundo Cuesta Fernández (1997, p. 226):

*Esto nos obliga a establecer una dialéctica entre presente y pasado que nos conduce inexorablemente a preguntarnos por el futuro y, por tanto, a imaginar situaciones de mejora de la realidad social. Una secuencia que, flanqueada por diversas actividades de enseñanza-aprendizaje, representa el itinerario de momentos de autorreflexión y nueva conciencia de los protagonistas del proceso educativo.*

Essa ideia do autor de manter uma relação dialética entre passado e presente a fim de que possamos melhor compreender a realidade social pode contribuir para momentos de autorreflexão dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a constituição do código disciplinar da PPB pode auxiliar a desvelar a função de seleção social presente no processo educativo, principalmente por meio da prática pedagógica, uma vez que essa disciplina ensina a observação, análise e interpretação do campo de estágio, isto é, a reflexão sobre o cotidiano da sala de aula.

Sobre essa discussão, a proposta de reformulação curricular de 2008 acrescenta que o momento de Estágio é o

[...] momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual (teórico-prática) necessária, que se dará de forma crescente a partir do 2º ano do curso. Nesse processo, o aluno se aproxima dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização no campo de pesquisa, tendo como suporte as concepções de autores específicos, para construir seu conhecimento sobre os depoimentos, atividades e representações dos grupos pesquisados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

Desse modo, a disciplina Prática Pedagógica B: estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, presente na grade curricular do 3º ano do curso, pode possibilitar aos alunos formarem parte de um pensamento reflexivo sobre a docência no campo escolar. Outra questão a ser considerada é a necessidade de superação, por parte de professores e pedagogos, de teorias e práticas que não conseguem explicitar os fenômenos educacionais na sua totalidade histórico-social.

Considerando essa perspectiva da produção e distribuição dos elementos culturais, Cuesta Fernández (1997, p. 230) destaca a importância das [...] “*mudanzas cardinales en las rutinas y hábitos profesionales, en las ideologías teóricas y prácticas, que constituyen el campo profesional de los docentes*”. Essa dimensão teórico-prática da profissão docente requer discussões a respeito dos limites e possibilidades da formação inicial e continuada frente ao conhecimento socialmente acumulado e suas formas de vinculação. Outro aspecto a destacar é a participação comprometida de todos os sujeitos que integram o espaço escolar na implantação, reformulação e ajuste curricular por meio de ações coletivas, pautadas em ideais de justiça, liberdade, solidariedade, igualdade e respeito à diversidade.

#### 4.5.3 Práxis pedagógica

As considerações anteriores sobre a categoria da história das disciplinas escolares e a categoria do código disciplinar permitiram contribuições para o desenvolvimento da noção de práxis pedagógica. Alguns dos elementos constitutivos, analisados anteriormente, podem ser incorporados nesta discussão visando uma compreensão da categoria de práxis pedagógica articulada com a constituição da disciplina PPB. Com base nos escritos teóricos de Sánchez Vázquez (2011), procuramos construir nossa interpretação sobre a práxis e sua relação com o processo pedagógico.

Ao discutir as questões terminológicas do termo o autor conclui:

Por isso, inclinamo-nos pelo termo “práxis” para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

Nesse sentido, a superação da consciência comum se faz necessária no sentido do entendimento de que, isoladamente, ela não é capaz de explicar a totalidade dos fenômenos da realidade. Para que possamos interpretar a consciência da práxis, o pensamento e a ação, que



são determinados pelos elementos teóricos e práticos, se unem à cotidianidade histórica e social buscando transformar de forma criadora a realidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Portanto, trata-se de um conceito de práxis que interpreta e transforma a [...] “atividade real, objetiva, material do homem que só é homem como ser social prático” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 32). Sendo assim, a concepção de práxis resultaria do entendimento que somente o senso comum não conseguiria explicitar a vida material e social do homem. O ponto de vista científico auxiliaria na compreensão consciente da atividade prática do homem por meio de um pensamento reflexivo.

Desse modo, quando pensamos no objeto de pesquisa, ou seja, a constituição do código disciplinar da PPB, estamos tratando diretamente de questões que perpassam a categoria da práxis pedagógica porque muitos dos elementos constitutivos do código disciplinar, como: a totalidade histórica e social, a dimensão teórico-prática, a organização da sociedade capitalista, a distribuição do conhecimento científico entre outros estão relacionados com a categoria que está sendo analisada neste momento. Da mesma forma ocorre com a categoria da história das disciplinas escolares, isto é, muitas relações podem ser realizadas a partir dos elementos constituintes dessa categoria, como: o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, a importância de considerar os contextos econômicos, políticos, sociais e culturais nas interpretações dos fenômenos educacionais, entre outros aspectos já abordados. Ao analisarmos e interpretarmos a categoria da práxis pedagógica, nossa trajetória metodológica é complementada por meio das reflexões teórico-práticas que constituem nosso objeto de pesquisa. Em outras palavras, procuramos verificar como a prática pedagógica de professores e pedagogos, que vivenciam a disciplina PPB, se relaciona com os conceitos de consciência comum e consciência da práxis de Sánchez Vázquez (2011) a fim de procurarmos perceber possibilidades de transformar de forma criadora a realidade cotidiana vivenciada por alunos e professores nessa disciplina escolar.

Há que destacar, ainda, a concepção de conscientização definida por Freire (1980), que colabora para essa discussão. O autor apresenta a ideia da conscientização como eixo fundamental de uma pedagogia emancipadora, portanto, uma pedagogia que requer a permanente unidade entre ação-reflexão, ou seja, a práxis pedagógica. Nesse sentido, a conscientização é compromisso histórico e por isso mesmo, implica que os sujeitos assumam seu papel no mundo. No que diz respeito à disciplina PPB, acreditamos que o diálogo entre professores e alunos, mediatizado pelo campo estágio, possa desenvolver um processo dialógico capaz de gerar um pensamento crítico e possibilidades de ações nos contextos educacionais onde são desenvolvidos os estágios.

Outra dimensão a ser considerada é a necessidade permanente do rigor científico nos trabalhos relacionados a prática pedagógica reconhecendo que professor e pedagogo necessitam da “curiosidade epistemológica” como ponto fundamental para sua formação político-pedagógica (FREIRE, 1998, p. 43).

Nas palavras de Freire (1998, p. 42-43):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Essa primeira aproximação com a abordagem de Sánchez Vázquez (2011) e os estudos teóricos de Freire (1980, 1998) contribuíram para a sistematização de alguns elementos constitutivos que determinaram a categoria da práxis pedagógica como uma das dimensões teóricas desta pesquisa. Sendo assim, apresentamos no quadro a seguir as informações que colaboram para a análise e interpretação dos dados coletados em relação à categoria descrita acima.

**Quadro 3 -** Elementos constitutivos analisados em cada etapa da pesquisa segundo a dimensão teórica de Sánchez Vázquez (2011) sobre a práxis pedagógica

(continua)

	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS				
<b>PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA</b>	Autonomia intelectual	Articulação entre teoria e prática	Visão de totalidade do trabalho pedagógico	Fundamentos filosóficos, históricos, políticos e econômicos	...
<b>RESOLUÇÕES ANALISADAS (1980-2010)</b>	Burocratização	Destaque para questões pedagógicas	Conceito de prática profissional	Projeto pedagógico	Conceito de estágio
<b>ENTREVISTA</b>	Comissão do currículo da década de 1990	Constituição de disciplinas	Estrutura curricular	...	...
<b>QUESTIONÁRIO</b>	Caracterização da disciplina PPB		...	...	...

**Quadro 3** - Elementos constitutivos analisados em cada etapa da pesquisa segundo a dimensão teórica de Sánchez Vázquez (2011) sobre a práxis pedagógica

(conclusão)

	<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS</b>
<b>ASPECTOS DESTACADOS</b>	Práxis produtiva Consciência comum Consciência da práxis Unidade teoria e prática Práxis e conhecimento Produto Incerteza Mudança Práxis criadora

Fonte: a autora (2014)

A categoria da práxis pedagógica pode contribuir para a compreensão da totalidade do fenômeno educativo por meio da unidade entre teoria e prática, [...] “mediante métodos de investigação, elaboração e sistemática de resultados, em função de um corpo próprio de conceitos e proposições” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007). Portanto, uma práxis pedagógica consiste num trabalho de mediação do conhecimento sistematizado entre professor e aluno no sentido de estabelecer relações que ultrapassem o caráter prescritivo das disciplinas escolares, principalmente da PPB, garantindo assim a construção do pensamento reflexivo sobre a realidade educacional. Vale ressaltar que não apenas o pensamento reflexivo deve ser considerado, mas, as possibilidades de ações onde atuam e atuarão os professores e pedagogos.

Segundo Sánchez Vázquez (2011, p. 60):

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis.

Nos sistemas produtivos, do mundo atual, o nível de domínio do trabalho intelectual tornou-se uma exigência e passou a representar as dimensões da ciência, da tecnologia e do contexto sociohistórico como fundamentais para o encaminhamento do trabalho pedagógico. Desse modo, não podemos esquecer que os processos educacionais de formação de professores e pedagogos, regulados pela consciência da práxis, [...] “consideram a necessidade de inovação frente às diferentes demandas sociais do mundo contemporâneo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

Sendo assim, quando Sánchez Vázquez (2011) chama atenção para a necessidade de “uma verdadeira consciência da práxis” está destacando o papel dos sujeitos no mundo material, social e histórico. Portanto, ao discutir a constituição do código disciplinar da PPB estamos procurando contribuir para uma formação de professores e pedagogos capacitados em compreender que sua ação produz e transforma esse mundo, especificamente no que diz respeito ao sistema educacional. Por isso consideramos importante retomar a concepção de práxis, mas, com outro enfoque:

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo: atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres (BOTTOMORE, 2012, p. 430).

Desse ponto de vista, podemos concluir que para Marx a práxis significa uma atividade propriamente humana, capaz de transformar a natureza e a sociedade. Ainda nessa perspectiva destaca-se novamente a unidade entre teoria e prática, ou seja, a teoria como condição para o desenvolvimento da consciência enquanto a prática como uma atividade humana produtiva. Nesse sentido, quando tratamos da relação teórico-prática, no processo ensino-aprendizagem, na disciplina PPB, necessariamente destacamos a importância da consciência da práxis para a realização dos estágios no campo escolar, tanto na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental como na Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, alguns aspectos devem ser considerados, como: os conteúdos a serem ensinados; os métodos a serem utilizados; as formas de avaliação; a relação dialógica entre professor e alunos; os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, entre outros.

Mas, aqui também é preciso levar em conta outra questão fundamental para esta análise, isto é, a ênfase na [...] “difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo” (SAVIANI, 1997, p. 75). Por isso, consideramos relevante assinalar que os conteúdos são organizados na estrutura curricular por meio das disciplinas escolares que representam a parte didatizada do conhecimento científico produzido pela humanidade. Portanto, ao tratar da constituição do código disciplinar da PPB procuramos destacar a relação entre a normatização da vida acadêmica e a práxis pedagógica, por meio das Resoluções, da proposta pedagógica do curso de Pedagogia, do questionário e da entrevista.

Num primeiro momento, pode parecer que nossas análises e interpretações estejam sempre retomando os mesmos pontos. Esclarecemos, entretanto, que os elementos constitutivos de cada categoria, embora distintos, mantêm uma relação direta uns com os outros. Especialmente nesta etapa, esperamos aprofundar as diversas implicações da práxis pedagógica em conexão com todos os elementos já analisados, a fim de caracterizar o respeito às diferenças e à individualidade concomitantemente a ideia do coletivo como organização política e necessária para a transformação da realidade. Ainda em relação à questão da categoria da práxis, ressaltamos o processo de produção, isto é, o trabalho material, como parte da satisfação das necessidades do homem e importante elemento de análise para a referida categoria.

Ao discutir a transformação do mundo e do homem, Sánchez Vázquez (2011) apresenta o que denomina de “práxis material produtiva”, ou seja, o trabalho que integra a natureza ao mundo humano. O homem se constrói homem por meio do trabalho e quando trabalha transforma a natureza e a si próprio. O homem é um ser que, além das necessidades básicas de sobrevivência, cria outros tipos de necessidades para a vida em sociedade, por isso, precisa do trabalho para sua subsistência.

Saviani (1991) complementa os pressupostos teóricos elencados anteriormente porque distingue dois tipos de trabalho, sendo que um deles diz respeito à educação. O autor destaca o “trabalho material” ou aquele responsável pela produção da existência humana. E o “trabalho não-material” que se refere ao saber da natureza e o saber da cultura, isto é, a produção do conhecimento pela humanidade no seu processo sociohistórico. Este último está relacionado ao fenômeno educativo que, por sua vez, se relaciona com a atividade de ensino, ou seja, a aula. “A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 1991, p. 20). Logo, para que a aula seja objetivada depende da presença do professor e do aluno. Sendo assim, para que o conhecimento elaborado e sistematizado na estrutura curricular se transforme em aula, faz-se necessário a existência de um espaço escolar institucionalizado. É neste cenário que procuramos desenvolver nossas análises e interpretações que podem ser complementadas, neste momento, pelas reflexões a respeito das relações entre a categoria da práxis pedagógica e os elementos constitutivos das normatizações que regulam a vida acadêmica de alunos e professores na UFPR.

Com o propósito de colaborar com essas discussões retomamos as análises das Resoluções que consideramos relevantes, como suporte teórico, para a interpretação da categoria que estamos discutindo. Na Resolução nº 16/83, que aprovava normas de matrícula

por disciplina nos cursos de graduação, destacamos a forma burocrática com que as disciplinas foram consideradas. A preocupação com os códigos das disciplinas, com os créditos dos alunos, aprovações anteriores, hierarquização curricular, limite para carga horária semanal, entre outros. Não desconsideramos que os itens citados tenham sua importância na vida acadêmica, todavia, é possível observarmos que a organização da sociedade, que recentemente tinha abandonado um regime ditatorial, ainda apresentava resquícios de um modelo conservador de educação retratado na normatização da instituição universitária.

Já na Resolução nº 30/90 que fixou normas básicas para implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação, podemos verificar alguns aspectos, como: a função teórica e prática do estágio, a necessidade social do curso, os planos de ensino, o elenco de disciplinas, entre outras questões. A partir dos exemplos citados podemos compreender que o contexto sociohistórico daquele momento retratava outro tipo de organização social. As preocupações de ordem pedagógica começavam a ser descritas como parte integrante das normas. Uma nova práxis pedagógica passava a ser aceita para uma nova concepção de sociedade, educação, ensino e currículo. Essa análise já foi realizada anteriormente, no capítulo dois e três, portanto, avançamos na continuidade de novas interpretações.

Vamos, a seguir, assinalar as características das disciplinas presentes na Resolução nº 53/01:

Prática profissional (EST) – conjunto de estudos e atividades organizadas em situação concreta para desenvolvimento de experiência sob a forma de estágio supervisionado em que não se dissocie teoria e prática, com vistas à futura profissionalização (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2001).

Essa visão do estágio poderia ser pensada a partir de dois aspectos. Um que estivesse preocupado com um estágio que profissionalizasse o estudante e o capacitasse para o mercado de trabalho dentro dos padrões estabelecidos pelo campo de atuação ou ainda, um estágio voltado para a unidade entre teoria e prática no sentido da formação voltada para o mundo do trabalho. Perspectivas distintas que exigiram de professores e alunos práxis pedagógicas distintas e consequentemente formação intelectual diferenciada.

Na sequência, destacamos na Resolução nº 15/10 o seu parágrafo único:

Poderão ser consideradas como atividades didáticas orientadas (OR), e constar como tal nos projetos pedagógicos dos cursos, as atividades específicas para a formação de professores, as atividades de projetos (planejamento, elaboração e execução), os trabalhos de curso (TC) ou de conclusão de curso (TCC) e as

atividades de treinamento em serviço, dentre outras que venham a ser assim consideradas pelos departamentos ou unidades responsáveis pela oferta em conjunto com os colegiados de curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2010).

Assim, podemos dizer que tivemos alguns avanços em relação às outras normatizações, embora, ainda permaneçam questões para serem verificadas. A Resolução nº 15/10 não faz referência ao projeto político pedagógico dos cursos cita apenas “projeto pedagógico”. Sánchez Vázquez (2011) aponta para a importância da dimensão política para a compreensão da participação consciente na resolução dos problemas econômicos, políticos e sociais. Então, temos de um lado a discussão dos projetos pedagógicos dos cursos, porém, sem a formação política. Quanto aos projetos, observamos o enquadramento dentro de etapas pré-estabelecidas. Novamente não estamos dizendo que essa forma de proceder para a organização de projetos esteja errada, mas, demonstra uma determinada concepção de ciência que se enquadra dentro da perspectiva da lógica formal. Outro elemento que nos chama a atenção é a expressão “atividades de treinamento em serviço” conceito muito próximo do trabalho desenvolvido pelas empresas com seus funcionários em busca de produtividade. Em outras palavras, indícios de uma pedagogia tecnicista que buscava ou busca a competência técnica, por meio de tarefas fragmentadas e rotineiras. No entanto, é preciso dizer que há evidências e tentativas de superação por parte da norma quando apresenta a ideia do projeto pedagógico, mesmo não utilizando o termo político, pois, nenhuma outra Resolução faz referência a esse documento, assim como, quando diz que outras atividades podem ser consideradas pelos departamentos ou unidades em conjunto com o colegiado de curso. Esse último aspecto concede uma determinada autonomia que também não foi citada nas Resoluções analisadas no período determinado para o estudo.

Vimos na Resolução nº 46/10, que tratava dos estágios na UFPR, características bastante distintas das outras Resoluções que diziam respeito a mesma temática. A referida Resolução tratou do assunto entendendo os estágios como: atos educativos escolares supervisionados, atividades curriculares de base eminentemente pedagógica, experiência acadêmico-profissional orientada, espaços para discussão da interdisciplinaridade, oportunidade de questionamento da realidade, reavaliação curricular, oportunidade de relacionar teoria e prática, atividade técnico-científica, diagnóstico de contextos sociais, entre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2010).

Entende-se, assim, que os avanços constantes na Resolução nº 46/10 são bastante significativos do ponto de vista pedagógico porque apresentavam uma nova concepção de estágio para os cursos de graduação na UFPR. O que podemos observar é que os sujeitos podem transformar diferentes contextos e se autotransformarem criando um processo contínuo e infinito que implica na compreensão que o processo ensino-aprendizagem pode ser entendido como uma “práxis incessante”. Um espaço onde alunos e professores podem “ser educados” continuamente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Outro elemento a ser considerado quando tratamos da normatização é o seu aspecto burocrático, conforme já comentamos anteriormente. Entretanto, procuramos apresentar aqui alguns aspectos citados por Sánchez Vázquez (2011) sobre a “práxis burocratizada” que nos auxiliam na compreensão desta dimensão por meio de outra abordagem. Conforme o autor, o burocratismo tende a tornar a atividade prática mecânica e formalista e ainda demonstrar seu poder de opressão a fim de excluir toda participação dos sujeitos. No que tange ao sistema educacional, o burocratismo pode atingir as formas de administração, bem como, as formas de relação entre os sujeitos deformando, monopolizando ou ainda eliminando as características democráticas presentes no campo escolar. Portanto, ao analisar as questões referentes ao processo de burocratização, impostas pelas condições de organização da sociedade e da divisão do trabalho, muitas vezes, excluímos as possibilidades de desvio da norma estabelecida por meio da consciência da práxis.

Na continuidade, passamos a analisar como alguns dos elementos expostos pelas professoras, nas entrevistadas concedidas, podem se relacionar com a categoria da práxis pedagógica.

Dalla Bona (2013) quando comentou sua participação na comissão do currículo da década de 1990, do curso de Pedagogia, destacou:

E a gente, inclusive, teve que pedir para o Ministério da Educação, mandar ofício, receber o aceite de que nós poderíamos não formar mais por habilitações [...] E nós fomos pioneiros nisso! E não foi pouco o que nós tivemos que enfrentar [...] Quando a comissão passou da fase do levantamento para a proposição do novo currículo foi para as assembleias enfrentou [...] alguns professores que primeiro não concordavam com a nova matriz segundo que suas disciplinas estavam sendo incorporadas de alguma forma ou desaparecendo. Então, imagine o que isso significou, foi muito difícil, foram vários enfrentamentos até implantar o novo currículo com todas as limitações e os entraves [...] (APÊNDICE I, 2013).

Segundo Sánchez Vázquez, a atividade prática normalmente tem como resultado um produto, ou seja, aquilo [...] “que fica objetivado ou materializado como fruto dessa



atividade” (2011, p. 334). Mas, o autor complementa essa ideia quando se refere à consciência da práxis e explicita que ela acompanha o processo prático do início ao fim [...] “para responder às exigências apresentadas pela resistência da matéria a ser transformada [...] o que pode caracterizar uma incerteza quanto ao resultado do processo” (p. 335). Então, podemos dizer que houve uma atividade teórico-prática, realizada pela comissão, que resultou num produto, isto é, a construção de um novo currículo do curso de Pedagogia ao qual Dalla Bona (2013) se referiu. No entanto, a “imprevisibilidade” do resultado quando da implantação do currículo não pode ser negada. Ajustes e mudanças talvez tenham que ser feitos, pois, a avaliação do processo é fundamental para a construção de uma práxis consciente. Aliás, a própria normatização prevê ajuste curricular como uma modalidade de alteração, por meio de Resolução, conforme já citado anteriormente.

Outro aspecto a salientar diz respeito as dificuldades enfrentadas, pela comissão, na proposição do novo currículo porque havia concepções divergentes além de professores que estavam deixando de lecionar determinadas disciplinas porque elas estavam sendo extintas. A resistência à transformação pode deixar de existir quando conseguimos provar a validade do resultado produzido, mas, até chegarmos neste nível de entendimento temos apenas intenções não realizadas. Logo, a ideia da incerteza pode acompanhar todo o processo que, devido a sua “imprevisibilidade”, pode se modificar no decorrer de sua realização, conforme Sánchez Vázquez (2011) destacou nos seus estudos teóricos. Essas proposições do autor ficam bastante evidentes no estágio da disciplina PPB quando os alunos propõem encaminhamentos diversificados para os conteúdos determinados pelo professor regente de sala e, às vezes, encontram resistência à utilização de diferentes métodos de ensino.

Destacamos, também, uma reflexão do trabalho de Sánchez Vázquez (2001) sobre a racionalidade das mudanças de uma estrutura que consideramos relevante para a compreensão das propostas curriculares do curso de Pedagogia, no período de 1980 a 2008 e a constituição do código disciplinar da PPB. O autor afirma que: [...] “o aparecimento de uma nova estrutura compreende uma série de mudanças” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2001, p. 355). No caso da implantação dos currículos do curso de Pedagogia, principalmente o de 2008, temos o surgimento e a transformação de novos elementos, novas relações e uma estrutura modificada. Dessa maneira, novas concepções, novas disciplinas, novos autores foram sendo incorporados enquanto muitas das discussões do currículo de 1996 foram transformadas e ajustadas para a proposta de 2008. Entretanto, o curso passou a ter cinco anos de duração para formar professores e pedagogos adaptando-se a uma nova estrutura que também atendeu às propostas da legislação federal sobre as DCN’s para o curso de Pedagogia.

Nas palavras de Sánchez Vázquez (2001, p. 355):

Enquanto a nova estrutura é gestada no seio da outra anterior, há uma relação de continuidade entre uma e outra. Mas, por sua vez, na medida em que a nova estrutura supõe uma ruptura da organização dos elementos anteriores e de suas relações, implica uma descontinuidade com ela

Acrescenta-se a essas análises as contribuições de Dalla Bona (2013):

[...] existe hoje um estágio e a gente reforçou isso no currículo, coisa que não existia no anterior, que é a abordagem relativa à Educação Infantil. Temos metodologia do ensino da Educação Infantil, Fundamentos da Educação Infantil e o Estágio da Educação Infantil. E justo esse ano sou professora do estágio da Educação Infantil e vejo a diferença (APÊNDICE I, 2013).

Portanto, é possível observarmos aspectos que possibilitam alguns vínculos entre a concepção de mudança estrutural e a constituição da proposta curricular do curso de Pedagogia de 2007. Em primeiro lugar destacamos que o currículo de 1996 não fazia nenhuma menção a Educação Infantil da forma como Dalla Bona (2013) descreve. Entretanto, no currículo de 2008 a Educação Infantil passou a ter representatividade na estrutura curricular. Recordando Chervel (1990) podemos dizer que a escola, assim como a sociedade, estão em constante transformação, portanto, novas formas de elaboração do conhecimento teórico-prático são estruturadas, e neste caso específico, descritas no currículo.

O que podemos verificar é que uma estrutura mantém uma “relação de continuidade” com a outra, ou seja, durante todo o trabalho da comissão de reformulação do currículo de 2008, muitas vezes, houve a proximidade com ao currículo de 1996 e com outras estruturas curriculares, conforme consta na própria proposta. Mas, a partir do momento que as mudanças rompem com a estrutura anterior, como no caso da Educação Infantil, se revela a descontinuidade e novas estruturas são adotadas. Já no caso da disciplina PPB, ocorrem algumas modificações na ementa, mas, a estrutura permanece a mesma, isto é, a carga horária, os níveis de ensino onde serão desenvolvidos os estágios e os turnos da manhã e da noite continuam inalterados.

É importante assinalar como as mudanças estruturais podem expressar possibilidades e limites da atividade humana individual e/ou coletiva sem descaracterizar a práxis criadora. Nesse sentido, mencionamos a seguir exemplos que permitem a compreensão das mudanças, mesmo num contexto de dificuldades.

Dalla Bona (2013) ao se referir à comissão que organizou o currículo de 1996, relata:

Outra coisa que nós fizemos na época foi um estudo dos principais currículos vigentes das universidades federais. Fizemos um levantamento com muita dificuldade. Não tinha internet. A gente tinha que mandar pelo correio [...] levava dois meses para chegar [...]. Enfim, era essa a realidade (APÊNDICE I, 2013).

Sánchez Vázquez (2011, p. 401) complementa:

Na sociedade atual, a expansão ilimitada e desordenada das forças produtivas, congruente com o mecanismo explorador do capitalismo, converteu a transformação da natureza em sua verdadeira destruição (ameaça ao equilíbrio climatológico, contaminação química de mares e rios, contaminação térmica, acumulação de produtos químicos nocivos sobre vegetais, animais e o homem etc.). [...] Mas não se trata da natureza em si, mas, sim, da relação que, mediante a práxis material produtiva, o homem mantém com ela.

Desse modo, no primeiro exemplo identificamos que muitos esforços foram efetivados, pela comissão do currículo do curso de Pedagogia, para realizar os levantamentos das estruturas curriculares, inclusive utilizando os serviços dos correios, conforme relatado por Dalla Bona (2013). O processo de criação de uma nova proposta curricular não deixou de ser efetivado por conta de alguns impedimentos e dificuldades.

No segundo caso, temos uma questão da sociedade contemporânea, isto é, a maneira pela qual a natureza vem sendo transformada pela ação humana e as consequências disso para a própria humanidade. Todavia, apesar da relação homem e natureza, na sociedade atual, apresentar alguns obstáculos, devido as formas pelas quais o homem se apropriou da natureza para garantir crescimento e desenvolvimento econômico, ainda restam possibilidades de reverter esse quadro. Portanto, os dois exemplos revelam a práxis criadora como uma conexão entre a consciência e a atividade humana.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor envolve muitos significados, valores e códigos próprios de um trabalho que requer presença física, acompanhamento, orientações, conversas fora da sala de aula, conversas em sala de aula, incentivo e dedicação. A presença, do professor, é tão forte que muitas vezes podemos senti-lo próximo, mesmo quando está ausente, pois suas palavras ecoam como se fossem eternas. Lembramo-nos de nossos professores e da sua forma de ser e agir em sala de aula. O significado de convivermos com eles nos torna, com certeza, melhores intelectualmente, mas, sobretudo, nos torna humanos.

Na relação pedagógica a singularidade do professor e a singularidade do aluno se traduzem num processo de pluralidade sem desconsiderar os pontos de vista de cada um, sem ter que afirmar que alguém tem razão ou ainda, que a ideia de um prevalece sobre a do outro. O respeito pelas conquistas dos alunos, mesmo que pareçam ínfimas aos olhos dos professores, desenvolvem valores e comportamentos que acompanham a história de vida de ambos. Por outro lado, a necessidade da crítica se faz presente com a intenção de apontar que as dificuldades podem ser superadas modificando a ideia de que o erro desqualifica o aluno ou o professor.

Alguns professores ensinam que a exigência, a rigorosidade e o método são fundamentais no processo ensino-aprendizagem. As suas ações são capazes de evidenciar que a grandeza do aprendizado está em saber que as descobertas podem demonstrar os limites e as possibilidades e, sobretudo que a atitude da pesquisa pode favorecer a consciência da individualidade, da crítica, da originalidade e da criatividade.

É dentro desta abordagem de pensamento pedagógico, que buscamos discutir a organização do mundo social e a produção do trabalho manual e intelectual. O primeiro, o trabalho manual, diz respeito a relação do homem com a natureza para garantir suas necessidades de alimentação, vestuário, moradia, saúde, educação entre outras necessidades que são criadas no processo de humanização. Já o segundo, ou seja, o trabalho intelectual, se refere a produção do conhecimento científico o qual contribui para a organização dos elementos da cultura que são apropriados pelo sistema educativo.

Tomando como base a concepção da práxis produtiva, entendemos a importância das questões de ordem política que podem conduzir a aceitação ou a resignação da forma de organização da sociedade, por parte dos sujeitos, que podem determinar ou não possíveis mudanças e/ou transformações. Outro aspecto a destacar é a maneira com que os elementos da cultura são organizados nesse contexto social, isto é, a forma com que, muitas vezes, são

hierarquizados, acentuando ainda mais a divisão do conhecimento. A perspectiva econômica também deve ser considerada para a compreensão das relações de produção que dizem respeito ao mundo do trabalho. Enfim, faz-se necessário uma reflexão dialética dos elementos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais que compõem uma sociedade. Assim, as mudanças e os avanços são possíveis, porém, visões parciais precisam ser somadas as visões de totalidade no sentido de garantir análises e sínteses cada vez mais consistentes do ponto de vista teórico-prático.

Esta perspectiva dialética de refletir sobre a prática pedagógica nos faz pensar sobre nossas vivências enquanto professora desta área do conhecimento. Mas, também nos faz pensar sobre questões relacionadas ao currículo como as legislações que regulamentam a organização do curso de Pedagogia em nível institucional, as Resoluções que organizam a vida acadêmica de alunos e professores na UFPR, o contexto histórico, social, econômico, político e cultural onde estão inseridos os sujeitos que participam do processo educacional. Destacamos ainda, a importância dos estudos teóricos que tratam da formação profissional do professor e do pedagogo, bem como, algumas questões que dizem respeito ao conhecimento da estrutura curricular. Entretanto, salientamos, que muitas dimensões relacionadas, aos estudos teóricos, do currículo não foram discutidas, neste trabalho, porque não fazem parte do recorte do objeto de pesquisa.

Nesse contexto, é importante dizer, que nosso trabalho, não tem a pretensão de esgotar nenhuma discussão em torno do campo curricular ou da área de formação de professores. Sendo assim, o que procuramos, por meio de nossa pesquisa, é uma pequena contribuição a respeito da constituição da disciplina prática pedagógica B na formação do professor e do pedagogo fundamentada, principalmente, por elementos teóricos e metodológicos que possibilitaram a constatação da complexidade da área de prática pedagógica do curso de Pedagogia da UFPR.

Para tanto, percorremos um caminho metodológico que possibilitou a discussão de alguns elementos teóricos, a partir da análise documental, das entrevistas e do questionário que auxiliaram nas análises e interpretações sobre a temática.

As análises das Resoluções de 1980 a 2010, que diziam respeito direta ou indiretamente, ao currículo do curso de Pedagogia apontaram para discussões bastante significativas a respeito da forma com que a normatização incorpora a abordagem pedagógica na estrutura administrativa da Universidade. Quando tratamos das práticas avaliativas no Ensino Superior, em nosso mestrado, em 2002, pudemos verificar como as questões de ordem burocrática, isto é, os processos vivenciados por alunos e professores quando da necessidade

de confrontar juridicamente a avaliação, tornavam-se muito mais questões do campo do direito do que do campo pedagógico. A intenção dessa retrospectiva é assinalar que ao refazer o percurso, das análises das Resoluções na UFPR, num outro contexto histórico, pudemos observar que muitas alterações foram sendo realizadas, principalmente, no que diz respeito ao entendimento da importância da dimensão pedagógica. Esta passou a ser caracterizada nas normas como forma de mediação entre os sujeitos (professores e alunos) e o processo ensino-aprendizagem, pelo menos no que se refere às questões de ordem curricular. Nesse sentido, podemos afirmar que nas Resoluções analisadas para esta pesquisa, notamos um espaço mais representativo de discussão das questões relativas ao campo pedagógico.

A respeito das entrevistas reiteramos a existência de dificuldades, entre as quais destacamos: alunos do noturno que não tem opção de escolha para a realização da docência porque de noite é ofertada somente a Educação de Jovens e Adultos, dificuldades, por parte de algumas escolas na compreensão do período de estágio, alguns obstáculos em relação ao domínio do conteúdo das áreas do conhecimento por parte dos alunos para realização dos planos de aula, o entendimento de que a metodologia a ser utilizada na aula da EJA apresenta variações em relação a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental entre outros. Por outro lado, as professoras entrevistadas consideraram alguns avanços no currículo vigente do curso de Pedagogia, são eles: o estágio no período da tarde da Educação Infantil, os dois dias consecutivos de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na EJA, a flexibilidade curricular e a oferta de mais disciplinas optativas. No entanto, no que se refere aos cinco anos de duração do curso existem algumas discordâncias e Branco (2013) questionou se o curso de Pedagogia da maneira que está estruturado forma o professor e o pedagogo. Não temos a intenção de aprofundar esses temas, apenas apresentá-los para evidenciar a discussão dos elementos invisíveis existentes nos documentos estudados.

O questionário apontou para a necessidade da compreensão que as dificuldades fazem parte do processo, entretanto, o professor e o pedagogo quando fundamentados na práxis criadora reconhecem constantemente que a atividade humana consciente pode alterar o individual e o coletivo. Para tanto, a unidade teoria e prática adquire uma responsabilidade primordial no processo educativo, principalmente no que diz respeito a prática pedagógica B.

Igualmente importante foram os estudos teóricos, dos autores selecionados na área de currículo, para a construção do nosso objeto de pesquisa. Temos na atualidade uma preocupação muito grande dos pesquisadores em relacionarem as questões do currículo com os elementos sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e filosóficos a fim de caracterizar as possíveis conexões entre currículo, formação e docência. Os trabalhos, nesta

área, apresentam uma abordagem mais sociológica que anteriormente era pouco visível ou inexistente. Sendo assim, as análises e interpretações curriculares preocupam-se, na contemporaneidade, com a voz do aluno, com a voz do professor, com a diversidade, com as práticas pedagógicas, com o conhecimento tecnológico, com as questões culturais, com o mundo do trabalho entre outros aspectos. Pudemos observar aspectos do pensamento consciente, reflexivo e criativo em todos os textos estudados para a produção deste trabalho. É como se houvesse uma identidade ao mesmo tempo singular e plural que unisse alguns dos autores da área de currículo em perfeita sintonia, isto é, realizando análises e sínteses a partir de elementos que se integram por meio do conhecimento científico.

Nessa direção, pudemos verificar que os documentos oficiais, na sua grande maioria, refletem orientações predominantemente relacionadas ao interesse do mercado de trabalho. Cabe salientar, que a partir da década de 1960, no que se refere à Universidade, um processo semelhante foi estabelecido no sistema de Ensino Superior brasileiro visando o crescimento e o desenvolvimento do país. O contexto sociohistórico é outro, todavia, se observarmos, criteriosamente, ainda prevaleceu a preocupação em formar sujeitos para o mercado de trabalho. A formação dos pedagogos e professores também obedeceu a lógica do trabalho produtivo, ou seja, ênfase a individualização, a competitividade, o treinamento em serviço entre outros. Os documentos analisados, em nível federal, fortalecidos pelas políticas atuais, continuam a descrever uma concepção tecnicista de educação que parecia superada do campo educativo.

Ao discutir as categorias de análise, ou seja, a história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), o código disciplinar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997) e a práxis pedagógica (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011) pudemos verificar como os elementos constitutivos de cada uma das categorias, ora isolados ora conectados, auxiliaram na análise do objeto de estudo. Diante disso, podemos afirmar que esse momento do exame das categorias foi um exercício árduo de compreensão e produção do conhecimento científico, sobretudo por estarmos conscientes de que nosso trabalho representa uma pequena parte da construção dessas ideias, mas, que pode ampliar as possibilidades de outras pesquisas sobre a temática.

Na análise da categoria referente à história das disciplinas escolares ficou evidenciado que o conhecimento científico é didatizado pelas estruturas curriculares em conteúdos de ensino, que metodologicamente organizados, possibilitam a assimilação da “ciência de referência” por parte dos alunos, principalmente, por meio das disciplinas escolares. No entanto, ao descrever esse processo, parece tudo muito simples, pois, um elemento estrutura o

outro e no final os alunos aprendem o conteúdo. Mas, sabemos que não é dessa maneira que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve. Outros aspectos fazem parte desta análise, como: democratização da cultura, fatores sociais, históricos, econômicos e políticos, hierarquização das disciplinas escolares, concepção de currículo, formação de professores e pedagogos e políticas curriculares entre outros. Todavia, com os estudos teóricos de Chervel (1990) pudemos compreender que a disciplina é um “ato pedagógico” e não um rol de conteúdos dispostos num documento. Também constatamos a importância das disciplinas como uma forma de acesso a cultura, bem como, a evolução e/ou transformação das disciplinas no contexto sociohistórico. O autor apresentou o entendimento da relação de interdependência entre as disciplinas o que consideramos fundamental para a formação do professor e do pedagogo, assim como, de outros profissionais. No que diz respeito a constituição da disciplina de PPB, a história das disciplinas escolares, contribuiu no sentido de apontar como a perspectiva histórica é um fator que deve ser considerado quando analisamos nosso objeto de pesquisa para compreendermos o movimento da produção e/ou transformação do conhecimento, as perspectivas pedagógicas e os métodos de ensino. As contribuições de Chervel (1990) também possibilitaram a interlocução com outra questão relevante, ou seja, as regras impostas pela escola para o funcionamento das disciplinas e o professor como “agente impotente” diante da rigidez da estrutura pedagógica. Enfim, a história das disciplinas escolares proporcionou a compreensão do papel da disciplina PPB no currículo do curso de Pedagogia, isto é, a relação dialógica entre aluno e professor permitindo que uma geração transmita a outra os elementos da cultura.

Do mesmo modo, a categoria do código disciplinar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997) foi evidenciando alguns elementos para responder a questão proposta no início de nossa pesquisa: Como se constituíram os elementos do código disciplinar da disciplina PPB no contexto da reforma curricular, de 2007 no curso de Pedagogia? Para tentarmos responder a essa pergunta vamos recorrer a dois aspectos que consideramos fundamentais para a análise.

O primeiro diz respeito ao sentido do termo código, ou seja, um conjunto de regras metodicamente articuladas, por meio de disposições legais. No caso da disciplina PPB o código é EM 453. Verificamos assim, que ao utilizar o termo código e na sequência duas letras e três números, no currículo do curso de Pedagogia da UFPR, não estabelecemos nenhum tipo de relação pedagógica entre a disciplina, o professor e o aluno. Assim, são inúmeras outras disciplinas que compõem o referido currículo. Conforme já apresentamos anteriormente, das Resoluções analisadas, um número expressivo refere-se ao elenco de disciplinas, isto é, ao código e ao nome da mesma. Constatamos que em relação ao trabalho



de análise de Resoluções realizada em nosso mestrado, muitas mudanças, principalmente no que se refere aos aspectos pedagógicos, estão sendo revistos e alguns avanços já são detectados nas normas que dizem respeito ao curso de Pedagogia. No entanto, ainda encontramos a preocupação com as questões burocráticas arraigadas em algumas práticas institucionais da Universidade. Não estamos dizendo que a normatização não deva existir, porém, lembramos que a vida acadêmica de alunos e professores compreende questões de ordem social, histórica, cultural, econômica, política e pedagógica que representam princípios fundamentais para a formação do professor e do pedagogo conforme pudemos perceber neste trabalho.

O segundo aspecto se refere ao que denominamos de elementos visíveis e elementos invisíveis inspirados em Cuesta Fernández (1997). No entanto, nossas análises derivam de algumas percepções que fomos fazendo durante a construção de nossa pesquisa, principalmente na trajetória metodológica, um pouco diferenciadas da forma como o autor explicita a temática. Feita as devidas considerações vamos, em primeiro lugar, as observações sobre os elementos visíveis. Ao examinarmos os documentos verificamos, em forma de dados numéricos, e também nas descrições das Resoluções de 1980 a 2010 que ocorreram avanços significativos na maneira de compreender as questões pedagógicas, já citado anteriormente, assim como, a própria estrutura e redação apresentaram algumas alterações no sentido de facilitar a clareza do texto, além de uma determinada autonomia conferida a algumas instâncias da Universidade (Resolução nº 05/10 e Resolução nº 15/10) no que tange as normas estudadas no período referido. Foi visível também a preocupação dos autores do campo do currículo e da formação de professores com a contextualização dos diferentes aspectos que direta ou indiretamente se relacionam com o sistema educativo, conforme descrevemos durante todo o trabalho. As entrevistas visivelmente retrataram todos os limites e possibilidades que encontramos, cotidianamente, na disciplina PPB. O questionário caracterizou os alunos do curso de Pedagogia da UFPR e apresentou possíveis entendimentos que os mesmos têm em relação a sua formação.

Na continuidade, tratamos dos elementos invisíveis, ou seja, aqueles que não estão escritos nos documentos, nas entrevistas e no questionário. Aqueles elementos que fazem parte do sistema educativo, mas, se encontravam camuflados nas relações de poder, na hierarquização institucional, nas relações humanas, na relação professor-aluno, nas entrelinhas dos documentos, na concepção de Universidade, na concepção de sociedade, na concepção de homem entre outros. Nesse sentido, os autores, citados nesta pesquisa, são

todos comprometidos em analisar os elementos invisíveis, em seus estudos teóricos, e descobrir as suas especificidades.

Acrescentamos outro aspecto que pode ser constatado quando analisamos a proposta de reformulação do currículo de Pedagogia (2007) e depois descrevemos a Resolução nº 30/08 que fixa o currículo pleno do referido curso. São documentos que tratavam da mesma temática, entretanto, são versões diferentes porque a primeira preocupa-se com uma base teórica, com a voz do professor, com a voz do aluno, com um trabalho coletivo entre outros aspectos. A normatização descreveu, em forma de parágrafos, os assuntos considerados relevantes e depois de aprovada passou a compor o quadro de Resoluções vigentes da Universidade. Outra questão verificada foi que em ambos os documentos os elementos invisíveis se fazem presentes nas formas já descritas anteriormente, isto é, apesar de apresentarem um consenso sobre a reformulação curricular, muitos professores que lecionam no curso, discordam do mesmo formar professor e pedagogo porque consideram que o currículo vigente não tem estrutura para propor tal formação. Também existe discordância quanto a duração do curso que passou de quatro para cinco anos. Essas questões não apareceram nos documentos, todavia, perpassaram e perpassam as discussões de professores, de alunos, de instituições de ensino que de alguma forma tem relação com essa dinâmica de formação.

Além disso, também ficou evidente que os documentos analisados apresentam uma concepção de Universidade, de sociedade e de homem, mas, que nem sempre são visíveis, ou seja, descritas na estrutura do texto. De toda maneira, por meio de uma leitura reflexiva foi possível identificarmos elementos que enunciavam algum aspecto a respeito das concepções implícitas no texto. Confirmamos esses pressupostos quando analisamos os três currículos do curso de Pedagogia nas Resoluções de 1980 a 2010. Em cada perspectiva histórica ficava evidenciado como o currículo representava essas ideias, apesar de não encontrarmos referência direta sobre o assunto. Nosso entendimento estava pautado, principalmente, na relação da sociedade com os meios de produção, na maneira como os documentos oficiais eram institucionalizados no sistema educacional, nos acordos econômicos e políticos que diziam respeito à educação para que pudéssemos identificar as concepções subentendidas no texto.

Outro ponto importante a ser considerado refere-se a categoria da práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011). Pudemos verificar que muitos dos elementos constitutivos analisados apontavam para possibilidades de transformação da realidade. A princípio parecia que estávamos tratando de aspectos transcendentais, isto é, elementos que não poderiam ser

objetivados pela ação humana como a “práxis incessante e a práxis material produtiva”, por exemplo. No entanto, à medida que as reflexões avançavam, novas conexões foram se estabelecendo entre nossas vivências na área de prática pedagógica e os estudos teóricos realizados ao longo deste trabalho.

Para melhor compreendermos como os elementos dessa categoria como: a consciência comum, a consciência da práxis, a unidade teoria e prática, a relação práxis e conhecimento, a práxis criadora, a incerteza, a mudança e o produto contribuíram, mesmo que em pequena proporção, para o desenvolvimento do que Freire (1998) denomina de “curiosidade epistemológica” vamos construir uma pequena retrospectiva.

Ao iniciarmos os estudos desta pesquisa, tínhamos uma consciência comum a respeito de muitos dos aspectos que seriam abordados nesta tese porque não sabíamos a priori quais seriam as categorias teóricas estabelecidas e quais análises dos elementos constitutivos dessas categorias seriam realizadas. Como Freire (1998, p.42) afirma o (...) “pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer”. Sendo assim, não era possível fazer e pensar sobre o que fazer porque o trabalho foi sendo construído a partir de leituras e reflexões teóricas, bem como, a partir da análise documental, do questionário e da entrevista que também foram sendo selecionados à medida que o objeto de estudo ia sendo estruturado. O movimento dinâmico entre esses dois fatores foi possibilitando a construção da tese e as relações entre práxis e conhecimento eram incorporadas as discussões teóricas e a trajetória metodológica. Em outras palavras, a ação humana criativa que transforma o mundo e o próprio homem dava início ao seu processo de objetivação, isto é, o trabalho que poderia e pode colaborar em algumas discussões sobre a prática pedagógica e a formação continuada da pesquisadora, passavam a compor um mundo humano e histórico diferenciado pelas leituras e vivências estabelecidas no decorrer do processo de organização, análise e interpretação desta pesquisa, por meio da unidade entre teoria e prática.

Nesse sentido, a práxis criadora, foi sendo, aos poucos, reconhecida em cada proposição que fazíamos neste trabalho. Cabe salientar, que nossas proposições apresentaram limites, próprias de um pesquisador iniciante com suas incertezas e dificuldades. Entretanto, concordamos com o autor que as incertezas fazem parte do processo de criação, pois, a produção do conhecimento científico, pela humanidade, modifica-se e transforma-se constantemente.

Outra questão fundamental dos elementos constitutivos da categoria da práxis diz respeito a mudança. Sánchez Vázquez (2011) ao se referir à mudança faz referência a relação de “continuidade e descontinuidade” entre a nova estrutura e a anterior. Pudemos constatar

que muitas relações foram sendo estabelecidas com nossas vivências e leituras anteriores a este trabalho, mesmo porque muitas dessas relações representaram parte de nossa intenção de pesquisa, a partir de nossa experiência como professora da área de prática pedagógica. No entanto, a partir do momento que adentramos no campo da teoria, das técnicas e do método para resolver as questões relacionadas ao objeto de estudo, ou seja, a constituição da disciplina PPB na formação de pedagogos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, houve continuidade e descontinuidade com a estrutura anterior, isto é, prevaleceu a ideia inicial da temática da pesquisa, todavia, no que diz respeito, principalmente, aos elementos da categoria do código disciplinar houve algumas superações e muita aprendizagem, pois, se tratava de um autor, Cuesta Fernández (1997) e de um conhecimento até então, desconhecido de nossas leituras, porém, de uma contribuição fundamental para compreendermos o valor educativo da prática docente num determinado tempo e espaço, ou seja, a constituição da PPB no curso de Pedagogia da UFPR de 1980 a 2010.

Conforme já apontado, Sánchez Vázquez (2011), destaca que a atividade prática pode ter como resultado objetivo um produto, contudo, a consciência da práxis, de forma constante, se faz presente em todo esse processo prático. Então, o processo de desenvolvimento deste trabalho, pode-se dizer, materializou-se com a produção da tese, no entanto, esse conhecimento não é algo pronto e acabado, apenas uma pequena contribuição para as discussões que tratam da temática, no sentido de apontar possibilidades de estudo a partir das categorias analisadas. Nessa direção, é importante destacar também, que evidências da materialização desta pesquisa podem e poderão ser observadas na qualidade de nossas aulas, na forma de compreensão da disciplina PPB, em futuros projetos de extensão e pesquisa, na oferta de disciplina optativa entre outras possibilidades advindas dessa caminhada árdua, muitas vezes solitária, porém, fascinante que foi o desvelar do conhecimento, por meio do método científico. Por tudo isso, cada vez mais, torna-se necessário democratizarmos esse conhecimento a fim de reafirmarmos nosso compromisso com uma sociedade justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.) **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 35-49.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

APPLE, M. W. **Para além da lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BECHER, T. **Tribus y territorios académicos**: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Espanha: Editorial Gedisa, 2001.

BOTTOMORE, T. (Ed). **Dicionário do pensamento marxista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, Ed. UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 41-64.

\_\_\_\_\_; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 1190, de 06 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF, 07 abr. 1939. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-4-abril-349241-publicacaooriginal-1-pe-ht](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-4-abril-349241-publicacaooriginal-1-pe-ht)>. Acesso em: 12 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9323/46, de 06 de junho de 1946. Dispõe sobre a equiparação da Universidade do Paraná e aprova os respectivos Estatutos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 8 jun. 1946. Seção 1, p. 8559.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <[www6.senado.gov.br/legislacao/Listapublicacoes.action?id=102346](http://www6.senado.gov.br/legislacao/Listapublicacoes.action?id=102346)>. Acesso em: 12 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases de Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[pedagogiaemfoco.pro.br/569271htm](http://pedagogiaemfoco.pro.br/569271htm)>. Acesso em: 21 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 02, de 04 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/CP22002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/CP22002.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 01, de 08 de maio de 2002. Dispõe sobre a apreciação, pelo Congresso Nacional, da medida Provisória a que se refere o art. 62 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB12002/pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB12002/pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002c. Disponível em: <[www.leidireto.com.br/lei-10436.html](http://www.leidireto.com.br/lei-10436.html)>. Acesso em: 25 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 2003. Fixa Diretrizes e Bases de Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 12 ago. 2003. Disponível em: <[pedagogiaemfoco.pro.br/5692\\_71htm](http://pedagogiaemfoco.pro.br/5692_71htm)>. Acesso em 21 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução n.01, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf/res1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf/res1.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Brasília, DF. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 03, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 15 maio. 2006a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/pcp\\_05\\_05\\_PDF](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/pcp_05_05_PDF)>. Acesso em: 23 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução n.3, de 11 de abril de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2012

\_\_\_\_\_. Resolução n 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF 16 maio. 2006c. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 23 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer n.5, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 16 maio, 2006d. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/pcp\\_05\\_05\\_PDF](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/pcp_05_05_PDF). Acesso em: 23 jul. 2012.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1/2006, de 16 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Clío en las aulas**. Madrid: Akal, 1998.

CUNHA, I. M. R. F (Org.). **Análise documentária**: considerações teóricas e experimentações. São Paulo: FEBAB, 1989.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460 maio./ago. 2004.

DAMASCENO, E. A. A reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.) **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 151-165.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESTEVES, M. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.) **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 21-33.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. São Paulo: Alínea, 2004.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. et al.(Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GILLESPIE, L. B. Exploringthe "How" and "Why" of value orientations in physical education teacher education. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 9,p. 58-74, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCÍA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo, Cortez, 2012. p. 45-87.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA,T. T.(Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas:1993.

GIROUX, H. A.; McCLAREN, P. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21-35, jul./dez. 1993.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.

LESSARD-HÉRBET, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. et al.(Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LÜDKE, M. A formação para o trabalho docente e o estágio supervisionado. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 51-63.



LYNCH, J. C. Community, difference, and voice in teacher education. **Teacher Education Quarterly**, v. 39, n. 1, p. 77-97, 2012.

MACEDO, R. S. Atos de currículo como fluxos instituintes. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 199-210.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MEYER, D. E. E.; FÉLIX, J. Currículo e diferença: formação de professoras (ES), sexualidade e prevenção de HIV/AIDS. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 251-266.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. et al.(Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MORAIS, J. F. R. **Filosofia da ciência e da tecnologia**: introdução metodológica e crítica. São Paulo: Papirus, 1988.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 2012.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; BARBOSA, A. F.M. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-173.

POSTIC, M. **Observação e formação de professores**. Portugal: Livraria Almedina Coimbra, 1990.

ROCHA, G. O. R. A geografia escolar brasileira no contexto das reformas educacionais neoliberais. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 117-134.

RODRIGUES DÍAS, M. A. La educación superior: visión y acción para el siglo próximo. **Perspectivas: la educación superior en el siglo XXI**, v. 28, n. 3, p. 408-415, set. 1998.

RODRÍGUEZ, J. G.; GÁRZON, J. C. Cooperação escola-universidade e construção de currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B.(Org.) **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012. p. 227-275.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar do Professor**, v. 10, n. 1, p. 1-27, 2007.

ROMANO, R. Reflexões sobre a Universidade. In: SILVA, M. A.; SILVA, R. B. (Org.). **A idéia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 17-47.

SAGATIO, S. G. **Práticas avaliativas no ensino superior: entre a lógica da normatização jurídica e a lógica pedagógica - o caso da UFPR**. 2002. 131 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Clacso Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Percursos**, Florianópolis, v.9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, F. C. T. Ainda é possível falar em campo do currículo? Aproximações aos estudos sobre o ensino superior (2008 e 2010) na configuração de um subcampo do campo acadêmico. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012a. p. 211-222.

SILVA, M. V. As mutações da noção de “público” na oferta educacional: desafios contemporâneos para o campo do currículo. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012b. p. 167-182.

SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996a. p. 11-29.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996b.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, M. A.; SILVA, R. B. (Org.). **A idéia de universidade**: rumos e desafios. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SILVA, A. M. M. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, B. et al.(Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SIQUEIRA, M. T. A. D. **Universidade Federal do Paraná**: 100 anos. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

SNYDERS, G. **Feliz na universidade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Resolução n. 99, de 20 de dezembro de 1980. Fixa normas para elaboração de planos de ensino. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Resolução n. 06, de 07 de maio de 1981. Regulamenta a alteração de características de disciplina. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1981a.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 19, de 01 outubro de 1981. Estabelece normas concernentes às atividades didáticas de ensino. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1981b.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 06, de 01 de outubro de 1981. Estabelece normas concernentes às atividades didáticas de ensino. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1981c.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 16, de 07 de outubro de 1983. Aprova as normas de matrícula por disciplina nos cursos de graduação. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1983.

\_\_\_\_\_. Resolução n.02, de 11 de janeiro de 1985. Estabelece o currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do setor de Educação. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1985a.

\_\_\_\_\_. Resolução n.08, de 01 de fevereiro de 1985. Estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, na sua habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau e Magistério para Educação Pré- Escolar, do Setor de Educação. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1985b.

\_\_\_\_\_. Resolução n.30, de 06 de setembro de 1990. Estabelece Normas Básicas para Implantação, reformulação ou Ajuste Curricular dos Cursos de Graduação, bem como para aprovação de Elencos de disciplinas dos Departamentos. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1990.

\_\_\_\_\_. **Proposta do Currículo do Curso de Pedagogia**. Curitiba, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução n.15, de 02 de fevereiro de 1996. Estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 37/97 - CEPE**. Aprova normas básicas de controle e registro da atividade acadêmica dos cursos de graduação da Universidade. Paraná, Curitiba, 17 out. 1997. 31 p.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 26, de 23 de março de 1999. Aprova ajuste curricular no Curso de Pedagogia, aplicável à Resolução nº 15/96-CEPE. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 90, de 10 de novembro de 2000. Aprova Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia, aplicável à Resolução nº 15/96 e 26/99-CEPE. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 2000.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 53, de 08 de junho de 2001. Altera a Resolução nº 30/90-CEPE. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução n.95, de 27 de outubro de 2006. Altera as Resoluções nº 30/90 e 53/01-CEPE, que estabelecem normas básicas para implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação, bem como para aprovação de elenco de disciplinas dos departamentos na Universidade Federal do Paraná. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. **Proposta de reformulação curricular do Curso de Pedagogia**. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/ppp.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução n.30, de 26 de agosto de 2008. Fixa Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**, Curitiba, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 5, de 19 de março de 2010. Altera o Art.2º da Resolução nº 30/90-CEPE que estabelece normas básicas para implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação, bem como para aprovação de elencos de disciplinas dos departamentos da Universidade Federal do Paraná. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 2010a.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 46, de 06 de agosto de 2010. Dispõe sobre os estágios na Universidade Federal do Paraná. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 2010b.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 15, de 14 de maio de 2010. Altera as Resoluções 30/90 e 53/01-CEPE que estabelece normas básicas para implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação, bem como para aprovação de elencos de disciplinas dos departamentos. **Arquivo da Secretaria de Órgãos Colegiados**. Curitiba, 2010c.

**APÊNDICE A – REGISTRO DAS RESOLUÇÕES, PROCESSOS E PARECERES  
RELATIVOS AOS ANOS DE 1980 – 2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**Quadro 4 -** Registro das Resoluções, processos e pareceres relativos aos anos de 1980 – 2010 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

(continua)

<b>ANO</b>	<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>PROCESSO</b>	<b>PARECER</b>
1980	Res. 99/80	Não consta	Não consta
1981	Res. 06/81	Não consta	Não consta
	Res. 19/81	Não consta	Não consta
	Res. 66/81	41837/81-R	Não consta
	Res. 78/81	12050-79-R	Não consta
	Res. 78/81	26335/80-R	Não consta
	Res. 78/81	48288/81-R	Não consta
1982	Res. 79/81	48267/81-R	Não consta
	Res. 32/82	12050/79-R	Não consta
	Res. 32/82	26335/80-R	Não consta
	Res. 32/82	48288/81-R	Não consta
	Res. 32/82	61694/82-R	Não consta
	Res. 50/82	Não consta	Não consta
1983	Res. 52/82	Não consta	Não consta
	Res. 16/83	Não consta	Não consta
1984	Res. 24/84	Não consta	Não consta
	Res. 25/84	Não consta	Não consta
	Res. 26/84	Não consta	Não consta
1985	Res. 02/85	Não consta	Não consta
	Res. 08A/85	Não consta	Não consta
	Res. 17/85	Não consta	Não consta
1986	Nada consta nos arquivos sobre o tema		
1987	Nada consta nos arquivos sobre o tema		
1988	Res. 43/88	22955/99-01	546/88
	Res. 52/88	30078/88-51	630/88
	Res. 53/88	13455/88-96	627/88
	Res. 54/88	13652/88-97	625/88
1989	Nada consta nos arquivos sobre o tema		
1990	Res. 26/90	Não consta	Não consta
	Res. 30/90	Não consta	Não consta
1991	Res. 69/91	505931/91-97	669/91
1992	Res. 003/92	7776/91-11	28/92
	Res. 004/92	7776/91-11	28/92
	Res. 17/92	500139/91-55	140/92
	Res. 100/92	35277/92-40	838/92
	Res. 110/92	40521/92-78	884/92
1993	Res. 13/93	19348/92-85	063/93
	Res. 48/93	22973/93-59	Não consta
1994	Res. 73/94	12636/93-62	710/94

**Quadro 4** - Registro das Resoluções, processos e pareceres relativos aos anos de 1980 – 2010 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

(continuação)

<b>ANO</b>	<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>PROCESSO</b>	<b>PARECER</b>
1995	Res. 15/95	22698/94-27	100/95
	Res. 16/95	22698/94-27	100/95
1996	Res. 15/96	Não consta	Não consta
	Res. 16/96	Não consta	Não consta
	Res. 17/96	Não consta	Não consta
	Res. 18/96	Não consta	Não consta
	Res. 19/96	Não consta	Não consta
	Res. 20/96	Não consta	Não consta
		Não consta	Não consta
		Não consta	Não consta
		Não consta	Não consta
1997	Nada consta nos arquivos sobre o tema		
1998	Res. 68/98	30951/98-86	Não consta
	Res. 72/98	30165/98-24	909/98
1999	Res. 24/99	29645/98-42	151/99
	Res. 25/99	29645/98-42	151/99
	Res. 26/99	29645/98-42	151/99
	Res. 42/99	29645/98-42	151/99
2000	Res. 37/00	37793/99-76	207/00
	Res. 74/00	21756/00-14	Não consta
	Res. 75/00	21756/00-14	Não consta
	Res. 76/00	21756/00-14	Não consta
	Res. 90/00	46676/99-01	Não consta
	Res. 105/00	29032/00-10	651/00
	Res. 106/00	29032/00-10	651/00
2001	Res. 14/01	21808/00-16	102/01
	Res. 15/01	21808/00-16	102/01
	Res. 40/01	24746/00-69	265/01
	Res. 53/01	6627/01-79	Não consta
	Res. 85/01	21800/00-04	516/01
	Res. 86/01	21800/00-04	516/01
2002	Res. 11/02	15012/01-15	083/02
	Res. 22/02	24178/99-72	176/02
	Res. 23/02	24178/99-72	176/02
	Res. 41/02	17367/01-11	290/02
2003	Res. 29/03	08867/03-15	216/03
	Res. 38/03	43904/02-97	206/03
	Res. 39/03	43904/02-93	206/03
	Res. 50/03	14006/03-49	274/03
	Res. 51/03	14006/03-49	274/03
	Res. 58/03	26939/02-25	339/03
	Res. 59/03	26939/02-25	339/03
	Res. 60/03	26939/02-25	339/03
	Res. 72/03	04168/03-14	410/03

**Quadro 4** - Registro das Resoluções, processos e pareceres relativos aos anos de 1980 – 2010 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

(conclusão)			
ANO	RESOLUÇÃO	PROCESSO	PARECER
2004	Res. 61/04	55007/03-52	206/04
	Res. 62/04	55007/03-52	206/04
2005	Nada consta nos arquivos sobre o tema		
2006	Res. 85/06	044170/06-21	482/06
	Res. 86/06	044170/06-21	482/06
	Res. 95/06	061992/06-77	Não consta
2007	Res. 19/07	020757/06-45	100/07
	Res. 20/07	020757/06-45	100/07
	Res. 21/07	020757/06-45	100/07
	Res. 36/07	021121/2007-00	180/07
	Res. 37/07	021121/2007-00	180/07
	Res. 67/07	024621/2007-95	308/07
	Res. 68/07	024621/2007-95	308/07
2008	Res. 04/08	044342/2006-67	023/08
	Res. 21/08	036363/2003-40	Não consta
	Res. 22/08	036363/2003-40	Não consta
	Res. 30/08	029263/2007-15	166/08
	Res. 31/08	029263/2007-15	166/08
	Res. 32/08	029263/2007-15	166/08
	Res. 33/08	029263/2007-15	166/08
	Res. 43/08	034554/2008-06	205/08
	Res. 64/08	026315/08-74	243/08
	Res. 65/08	026315/08-74	243/08
2009	Res. 20/09	044169/2008-69	113/09
	Res. 53/09	080951/2009-22	213/09
2010	Res. 05/10	095722/2009-11	42/10
	Res. 15/10	065580/2009-59	81/10
	Res. 60/10	020125/10-68	176/10
	Res. 68/10	028125/2010-14	199/10
	Res. 69/10	028125/2010-14	199/10
	Res. 70/10	028125/2010-14	199/10
	Res. 80/10	048012/10-27	266/10
	Res. 80/10	085692/09-26	266/10
	Res. 80/10	026588/10-33	266/10
	Res. 80/10	056550/2005-10	266/10
TOTAL	102	63	43

Fonte: a autora (2013)

**APÊNDICE B - ASSUNTOS REFERENTES ÀS RESOLUÇÕES RELATIVAS AOS ANOS DE 1980 - 2010 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**Quadro 5 -** Assuntos referentes às Resoluções relativas aos anos de 1980 - 2010 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

(continua)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Res. 99/80	Estabelece normas para a organização das fichas nº 1 e nº 2.
Res. 06/81	Fixa normas para alteração das fichas nº 1 e nº 2.
Res. 19/81	Estabelece normas concernentes às atividades didáticas de ensino.
Res. 66/81	Aprova o elenco de disciplinas do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 78/81	Fixa o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação.
Res. 79/81	Estabelece o elenco de disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação.
Res. 32/82	Fixa o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação.
Res. 50/82	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 52/82	Fixa o elenco de disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação.
Res. 16/83	Aprova as normas de matrícula por disciplina nos cursos de graduação.
Res. 24/84	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 25/84	Estabelece o elenco de disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação.
Res. 26/84	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação.
Res. 02/85	Estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação.
Res. 08A/85	Estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, na sua habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau e Magistério para a Educação Pré-escolar, do Setor de Educação.
Res. 17/85	Estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, habilitação em Educação Especial, nas áreas de Educação de Deficientes Mentais e Educação de Deficientes Visuais, do setor de Educação e dá outras providências.
1986	Nada Consta nos arquivos sobre o tema.
1987	Nada Consta nos arquivos sobre o tema
Res. 43/88	Aprova alterações na Resolução nº 08A/85 – CEP, que fixa o Currículo pleno do Curso de Pedagogia.



**Quadro 5** - Assuntos referentes às Resoluções relativas aos anos de 1980 - 2010 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Res. 52/88	Estabelece o elenco de disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação.
Res. 53/88	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 54/88	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação.
1989	Nada Consta nos arquivos sobre o tema.
Res. 26/90	Fixa normas para a complementação de estudos para obtenção de novas habilitação do Curso de Pedagogia, nos termos da Resolução 02/69-CFE; Resolução 02/85-CEP; Resolução 8A/85-CEP e art. 18 da Resolução 11/90-CEP.
Res. 30/90	Estabelece Normas Básicas para Implementação, Reformulação ou Ajuste Curricular dos Cursos de Graduação, bem como para aprovação de Elencos de Disciplinas dos Departamentos.
Res. 69/91	Estabelece o elenco de disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação.
Res. 003/92	Altera a Resolução nº 02/85-CEP, que estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação.
Res. 004/92	Altera a Resolução nº 08A/85-CEP, que estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, nas suas habilitações Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau e Magistério para a Educação Pré-escolar, do Setor de Educação.
Res. 017/92	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais de graduação do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação.
Res. 100/92	Aprova alterações no currículo pleno do Curso de Pedagogia.
Res. 110/92	Altera a Resolução nº 004/92-CEP, que fez ajuste curricular alterando a Resolução nº 08ª/85-CEP, que estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, nas suas habilitações Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau e Magistério para a Educação Pré-escolar, do Setor de Educação.
Res. 13/93	Estabelece o elenco de disciplinas do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação.
Res. 48/93	Fixa normas para complementação de estudos para obtenção de nova habilitação do Curso de Pedagogia, e aproveitamento de curso, nos termos das Resoluções nº 02/69-CFE, 02/85-CEP, 08A/85-CEP e art. 18 da Resolução nº 11/90-CEP.
Res. 73/94	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação.

**Quadro 5** - Assuntos referentes às Resoluções relativas aos anos de 1980 - 2010 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Res. 15/95	Estabelece o elenco de disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação.
Res. 16/95	Aprova Ajuste Curricular no curso de Pedagogia, aplicável às Resoluções nº 02/85-CEP, 08A/85-CEPE 100/92-CEP.
Res. 15/96	Estabelece o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação.
Res. 16/96	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 17/96	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação.
Res. 18/96	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar.
Res. 19/96	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 20/96	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação.
1997	Nada Consta nos arquivos sobre o tema
Res. 68/98	Aprova o pedido de Convalidação das Atividades de Estágio Supervisionado Obrigatório do 4º ano de Pedagogia.
Res. 72/98	Aprova o pedido de Convalidação das Atividades Didáticas na disciplina Prática Pedagógica.
Res. 24/99	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 25/99	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 26/99	Aprova Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia, aplicável à Resolução nº 15/96-CEPE.
Res. 42/99	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 37/00	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 74/00	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 75/00	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 76/00	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.

**Quadro 5** - Assuntos referentes às Resoluções relativas aos anos de 1980 - 2010 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Res. 90/00	Aprova Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia, aplicável à Resolução nº 15/96-CEPE e 26/99-CEPE.
Res. 105/00	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 106/00	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 14/01	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 15/01	Aprova Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia, aplicável à Resolução nº 15/96-CEPE, 26/99-CEPE e 90/00-CEPE.
Res. 40/01	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 53/01	Altera a Resolução nº 30/90-CEPE.
Res. 85/01	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 86/01	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 11/02	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 22/02	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 23/02	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 41/02	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 29/03	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 38/03	Aprova Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia, aplicável às Resoluções vigentes.
Res. 39/03	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 50/03	Aprova Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia, aplicável à Resolução nº 15/96-CEPE e 90/00-CEPE.
Res. 51/03	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 58/03	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.

**Quadro 5** - Assuntos referentes às Resoluções relativas aos anos de 1980 - 2010 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Res. 59/03	Estabelece o elenco de disciplinas no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res60/03	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 72/03	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 61/04	Aprova Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia, aplicável à Resolução nº 15/96-CEPE e 90/00-CEPE.
Res. 62/04	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
2005	Nada Consta nos arquivos sobre o tema.
Res. 85/06	Aprova Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia, aplicável à Resolução nº 15/96-CEPE.
Res. 86/06	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 95/06	Altera as Resoluções nº 30/90 e 53/01-CEPE, que estabelecem normas básicas para implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação, bem como para aprovação de elenco de disciplinas dos departamentos da Universidade Federal do Paraná.
Res. 19/07	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 20/07	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 21/07	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 36/07	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 37/07	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 67/07	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 68/07	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 04/08	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 21/08	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 22/08	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.

**Quadro 5** - Assuntos referentes às Resoluções relativas aos anos de 1980 - 2010 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

(conclusão)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Res. 30/08	Fixa o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação.
Res. 31/08	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 32/08	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 33/08	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 43/08	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissional do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 64/08	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 65/08	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 20/09	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 53/09	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 05/10	Altera o art. 2º da Resolução nº 30/90-CEPE, que estabelece normas básicas para implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação, bem como para aprovação de elenco de disciplinas dos departamentos da Universidade Federal do Paraná.
Res. 15/10	Altera as Resoluções nº 30/90 e 51/01-CEPE, que estabelecem normas básicas para implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação, bem como para aprovação de elenco de disciplinas dos departamentos.
Res. 60/10	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 68/10	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação.
Res. 69/10	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.
Res. 70/10	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.
Res. 80/10	Estabelece o elenco de disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação.

Fonte: a autora (2013)

**APÊNDICE C - DESCRIÇÃO DAS RESOLUÇÕES RELATIVAS AOS ANOS DE 1980-2010 DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Quadro 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continua)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 99/80	Ficha 01 descreve nome da disciplina, código, carga horária, ementa, créditos, pré-requisitos, co-requisito. Ficha 02 descreve nome da disciplina, código, curso, objetivos, programas, referências bibliográficas, avaliação.
Res. 79/81	Descreve as disciplinas do departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não há referência à disciplina prática pedagógica.
Res. 78/81	Elenca disciplinas do Departamento de Métodos e Técnicas de Educação e apresenta as práticas de ensino das licenciaturas.
Res. 66/81	Elenca disciplinas do Departamento de planejamento e administração escolar sem referendar prática de e/ou prática pedagógica.
Res. 19/81	<p>Estabelece normas às atividades de Ensino.</p> <p>“Art. 3º Disciplina é um ramo definido de conhecimentos, correspondente a um programa desenvolvido em período letivo determinado e em número de aulas pré-fixado (Artigo 75 do Regimento Geral): é a organização do processo de investigação humana em espécies de conhecimentos que assumem a forma de conteúdos estruturados para melhor assimilação, expressando-se a aplicação desses conhecimentos num programa desenvolvido pelo professor mediante execução de seu plano de ensino durante um período letivo, com número pré-fixado de aulas e previsão de um sistema de avaliação do aluno.</p> <p>Parágrafo único – A disciplina pode ser desenvolvida por aulas teóricas e aulas práticas.</p> <p>I – As aulas teóricas têm como objetivo predominante o desenvolvimento de processos de aquisição e organização do conhecimento a partir de dados teóricos e situações concretas.</p> <p>II – As aulas práticas têm como objetivos predominantes propiciar reflexão mediante vivências em situações reais com manipulação de materiais específicos e treinamento de habilidades profissionais.</p> <p>Art. 4º - Prática educativa é atividade desenvolvida sob forma de aulas práticas, com presença obrigatória do professor e sistema de aprovação do aluno apenas por frequência.</p> <p>Art. 5º - Prática profissional é atividade desenvolvida pelos discentes em situação real de vivência da profissão, sob a forma de estágio supervisionado, caracterizada pelos seguintes itens:</p>

**Quadro 6** - Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 19/81	I – Elaboração de propostas de ação; II – Execução da proposta de ação sob a responsabilidade do discente; III – Sistema de avaliação baseado em: a) Aprovação da proposta de ação; b) Execução da proposta de ação; c) Aprovação de relatórios; d) Frequência”.
Res. 06/81	- Altera características de disciplina; - Ficha 01 depende de aprovação do CEP (permanente) Parte variável, quando alterada, deve ser aprovada pelo colegiado do curso no prazo regimental.
Res. 32/82	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de métodos e técnicas da Educação: EMO05 – Prática de Ensino na escola de 1º grau (Semestral); EMO06 – Prática de Ensino de disciplinas Pedagógicas na escola de 2º grau (Semestral); Práticas de Ensino (licenciaturas).
Res. 50/82	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar. Não há disciplinas com o nome Prática de (...) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 52/82	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar. Não há disciplinas com o nome Prática de (...) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 16/83	Aprova normas de matrícula por disciplina nos cursos de graduação. “Art. 3º O requerimento indicará as disciplinas, com seus respectivos códigos em que o aluno pretende matrícula, observados os seguintes itens: a) A listagem de disciplinas em oferta; b) As disciplinas em que o aluno já obteve crédito, de acordo com seu histórico escolar e com as informações dos Departamentos quanto às aprovações obtidas no período letivo imediatamente anterior; c) O plano de adaptação, no caso dos alunos transferidos de outras instituições ou com reopção; d) A hierarquização curricular recomendada pelo colegiado de curso; e) A compatibilidade de horários; f) Os limites máximo e mínimo de carga horária semanal em cada plano curricular, excluídas as atividades de Educação Física e de Estudo de Problemas Brasileiros”.
Res. 24/84	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e administração escolar. Não há disciplinas com o nome Prática (...) e/ou Prática Pedagógica.

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 25/84	Elenca disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não há disciplinas com o nome de (...) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 26/84	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação: EMO05 – Prática de Ensino na Escola de 1º grau (semestral); EMO06 – Prática de Ensino das Disciplinas Pedagógicas na Escola de 2º grau (semestral); EM424 – Prática de Ensino na Pré-Escola (anual); EM426 – Prática de Ensino de 1º e 2º graus (anual)
Res. 02/85	Estabelece o currículo pleno do curso de Pedagogia: “A. Formação geral. 2.1 Prática desportiva.
	C. Formação Profissional 3. Prática de Ensino da escola de 1º grau. 3.1 Prática de Ensino de 1º e 2º graus”.
Res. 08A/85	Estabelece o currículo pleno do curso de Pedagogia: “A. Formação geral. 2.1 Prática desportiva. C. Formação Profissional. 5. Prática de Ensino da Escola de 1º grau. 5.1 Prática de Ensino de 1º e 2º graus. D. Formação profissional específica. 8. Prática de Ensino na pré-escola. 8.1 Prática de Ensino da pré-escola”.
Res. 17/85	Estabelece o currículo pleno do curso de Pedagogia: “A. Formação geral. 2.1 Prática desportiva. F. Formação profissional específica da área de educação de deficientes visuais 10. Prática de Ensino. 10.1 Estágio supervisionado em educação de deficientes visuais I. 10.2 Estágio supervisionado em educação de deficientes visuais II”.
1986	Nada consta nos arquivos sobre o tema.
1987	Nada consta nos arquivos sobre o tema.



**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Res. 43/88	<p>“Art. 1º Ficam aprovadas as seguintes alterações na Resolução nº 08A/85-CEP, que fixa o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia”.</p> <p>II – Excluir do Artigo 1º, Parte E – Formação complementar, inciso II – Optativas, itens 5 e 6, as disciplinas Psicologia Social “A” e Psicologia Social “B” e incluir a disciplina Psicologia Social I;</p> <p>III – Alterar o Artigo 2º e Parágrafo Único que passará a ter a seguinte redação: “Art. 2º - O acesso ao Curso de Pedagogia será feito por meio de Concurso Vestibular, ocasião em que o candidato fará o ingresso na habilitação magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º grau.</p> <p>Parágrafo Único: - Ao ingressar no Curso de Pedagogia o aluno obrigará-se a cursar mais uma habilitação dentre as seguintes: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar ou Magistério para a Educação Pré-Escolar”.</p>
Res. 52/88	Elenca disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação não consta disciplinas com o nome de Prática de (...) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 53/88	Elenca disciplinas do Departamento Planejamento e Administração Escolar não consta disciplinas com o nome de (...) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 54/88	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do departamento de métodos e técnicas de ensino:</p> <p>Práticas de Ensino (licenciaturas)</p> <p>EM005 – Prática de Ensino Na escola de 1º grau (semestral);</p> <p>EM006 – Prática de Ensino das disciplinas Pedagógicas na Escola de 2º grau (semestral);</p> <p>EM424 – Prática de Ensino na Pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>“Art 2º É vedada a oferta da disciplina EM335 – Metodologia de Ensino, aos cursos de Licenciatura”.</p>
1989	Nada consta nos arquivos sobre o tema.

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 26/90	<p>Trata da complementação de estudos.</p> <p>“Art. 4º. – O licenciado em Pedagogia deverá cursar um mínimo de 840 horas, correspondendo ao ciclo profissionalizante; enquanto o diplomado em outra licenciatura plena deverá cursar um mínimo de 1920 horas, correspondentes aos ciclos básicos e profissionalizante, respeitando-se o tempo previsto para integralização do curso;</p> <p>Art. 5º. – A complementação de estudos prevista nesta resolução, será constituída do conjunto de disciplinas e atividades, constantes do Anexo I, configurando um ciclo básico mais um ciclo profissionalizante, para os licenciados plenos procedentes de cursos que não a Pedagogia; e um ciclo profissionalizante para o já licenciado em Pedagogia.</p> <p>Parágrafo 1º - Para o cumprimento da carga horária mínima de 840 horas, indicada no art. 4º desta Resolução, fica estabelecido o rol de disciplinas optativas constantes do Anexo II, nos casos de novas habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.</p> <p>Parágrafo 2º - Para o cumprimento da carga horária mínima de 1920 horas, indicadas no art. 4º desta Resolução, para complementação de estudos para licenciados plenos de outros cursos que não a Pedagogia, o candidato poderá escolher, no que se refere ao ciclo básico, dentre as disciplinas e atividades constantes do currículo pleno do Curso de Pedagogia, fixado pelas Resoluções nº 02/85 e 8A/85, ambas do CEP.</p> <p>Parágrafo 3º - No processo de matrícula, a Coordenação do Curso de Pedagogia, com base no histórico escolar do aluno, poderá considerar equivalência de conteúdos, dispensando-o de cursar disciplinas já cursadas”.</p>
Res. 30/90	<p>Normas Básicas para Implantação, Reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação.</p> <p>“I – Modalidades</p> <p>Art. 2º. – O aperfeiçoamento curricular de qualquer curso de graduação, a partir da verificação da defasagem, inadequação da estrutura, ou de determinações legais referentes ao currículo mínimo, poderá envolver duas modalidades de alterações curriculares:</p> <p>b) Ajuste Curricular, compreendo a proposta de pequenas alterações restritas aos seguintes aspectos: eventuais erros ou omissões detectados no currículo em vigor; criação ou alteração no leque de disciplinas complementares optativas; redistribuição de carga horária de disciplinas exclusivamente de um único curso, desde que não alterem a carga horária total desse mesmo curso.</p> <p>II – Estrutura do Processo</p> <p>Art. 3º. – A proposta de reformulação curricular deverá estar fundada nas seguintes considerações, de ordem geral:</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	<p>c) compatibilização dos objetivos das disciplinas ao currículo pleno da nova proposta;</p> <p>d) função teórico prática do estágio supervisionado;</p> <p>Parágrafo único: Tratando-se de proposta de implantação de currículo para novo curso, deverão ser atendidas as alíneas “a”, “b”, “c” e “d” do caput deste artigo, precedidas pelas seguintes considerações preliminares:</p> <p>1 – Caracterização da necessidade social do curso;</p> <p>2 – Viabilidade do curso, pela verificação da existência e regularidade de recursos humanos e financeiros, bem como das características do sistema de apoio ao ensino-aprendizagem (biblioteca, laboratórios, etc...).</p> <p>Art. 4º. – As propostas de reformulação curricular encaminhadas ao Conselho de Ensino e Pesquisa deverão conter os seguintes componentes:</p> <p>d) Relação de disciplinas referentes às matérias do currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias, disciplinas complementares optativas e de legislação especial;</p> <p>e) Quadro de integralização curricular, em forma de plano de periodização recomendado, contendo a listagem das disciplinas do currículo proposto, com indicação de código, denominação, carga horária semanal, créditos, pré e/ou co-requisitos;</p> <p>h) Plano de adaptação, acompanhamento do quadro de equivalências entre as disciplinas do currículo vigente e do proposto.</p> <p>III – Complementos Essenciais do Processo</p> <p>Art. 7º. – Simultaneamente ao processo de implantação, reformulação ou ajuste curricular, deverão ser encaminhadas ao Conselho de Ensino e Pesquisa as propostas de elencos de disciplinas dos Departamentos envolvidos, compostas de:</p> <p>a) Anteprojeto de resolução contendo o rol das disciplinas do Departamento com respectivos códigos, denominações, carga horária semanal (AT + AP + PP = Total), créditos, pré e/ou co-requisitos;</p> <p>b) Ementas das disciplinas novas ou em alteração, apresentadas em formulário próprio (Ficha nº 1), de acordo com o Art. 8º.;</p> <p>c) Extrato das atas das reuniões do Departamento e do Conselho Setorial que aprovaram a proposta.</p> <p>IV – Planos de Ensino</p> <p>Art. 8º. – Os Departamentos aprovarão, para cada disciplina, um plano de ensino, em conformidade com as fichas nº 1 e nº 2.</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	<p>I - A ficha nº 1 – parte permanente – constitui a identificação da disciplina, da qual constam: código, denominação, pré-requisitos, co-requisitos, créditos, carga horária semanal e total, bem como ementa. Será aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa sempre que for criada disciplina nova.</p> <p>II - A ficha nº 2 – parte variável – constitui o programa de disciplina, da qual constam: identificação, objetivos, desdobramento da área de conhecimento em unidades, procedimentos didáticos, formas de avaliação, bibliografia mínima e professor ou professores responsáveis. A ficha nº 2 será anualmente submentida à aprovação do Departamento, nos prazos regimentais (Art. 7º) e homologada pelo (s) Colegiado (s) do (s) Curso (s) envolvido (s).</p> <p>§ 1º - Considerando que uma mesma disciplina pode ser oferecida a tantos cursos quantos a demandarem, a ficha nº 2 caracterizará o enfoque dado pela disciplina a cada curso a que é ofertada;</p> <p>§ 2º - O colegiado do curso, ao receber anualmente os planos de ensino (ficha nº 2) de todas as disciplinas que compõem o currículo pleno do curso, após homologá-los, manterá os mesmos, devidamente organizados, na Secretaria da Coordenação, à disposição dos atuais alunos, dos egressos do curso e da comunidade em geral.</p> <p>Art. 9º. – Para efeito destas normas, as disciplinas poderão ser desenvolvidas sob as seguintes modalidades:</p> <p>b) Aulas Práticas (AP) – conjunto de estudos e atividades envolvendo vivência e situações reais propostas em laboratório ou campo;</p> <p>c) Prática Profissional (PP) – conjunto de estudos e atividades organizadas em situações concretas para desenvolvimento de experiência sob a forma de estágio supervisionado em que não se dissocie teoria e prática, com vistas à futura profissionalização.</p> <p>Parágrafo único: As atividades curriculares obrigatórias de Educação Física, consideradas como Práticas Educativas (PE), serão desenvolvidas sob a forma de aulas práticas, com presença obrigatória do professor e sistema de aprovação do aluno por frequência.</p> <p>Art. 10º. – Os créditos correspondentes às diferentes modalidades das disciplinas serão assim computados: 1 crédito equivalerá a quinze horas de aulas teórica, a trinta horas de aula prática ou prática educativa e a quarenta e cinco horas de prática profissional sob a forma de estágio supervisionado ou internato.</p> <p>V – Encaminhamentos</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	Art. 11º. – As propostas de ajuste curricular (inclusive alteração de elenco) e de reformulação curricular deverão ser protocoladas no Conselho de Ensino e Pesquisa até 30 de maio, depois de aprovadas pelo Departamento, obtida a concordância do (s) Colegiado (s) do (s) Curso (s) para o (s) qual (is) a disciplina é ministrada e terem sido apreciadas pelo Conselho Setorial”.
Res. 69/91	Elenca disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação não consta disciplinas com o nome de Prática de Ensino (licenciaturas) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 003/92	<p>Altera Res. 02/85-CEP sobre currículo pleno do curso de Pedagogia.</p> <p>“Art. 1º. – Incluir na Resolução nº 02/85-CEP, que estabelece o Currículo pleno do Curso de Pedagogia nas suas habilitações Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, as disciplinas optativas ET024 – Cognição e Interação Social na Escola e HB021-Orientação Bibliográfica.</p> <p>Art. 2º. – Excluir do rol de disciplinas optativas da mesma Resolução e disciplina Currículos e Programas do Ensino de 1º e 2º graus.</p> <p>Art. 4º. – Alterar o artigo 5º da mesma Resolução, que passa a ter a seguinte redação: “Art. 5º - Complementam o Currículo do Curso de Pedagogia, em todas as suas habilitações, a disciplina de Educação Física, com 30 (trinta) horas e a disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros, com 60 (sessenta) horas”.</p>
Res. 004/92	<p>Altera Res. nº 08A – 85 – CEP sobre Currículo Pleno do Curso de Pedagogia.</p> <p>“Art. 1º. – Incluir na Resolução nº 08A/85-CEP as disciplinas optativas ET024 – Cognição e Interação Social na Escola e HB021 – Orientação Bibliográfica;</p> <p>Art. 2º. – Excluir do rol de disciplinas optativas da mesma Resolução as disciplinas Currículos e Programas do Ensino de 1º e 2º graus e Metodologia do Ensino na Pré-Escola;</p> <p>Art. 5º. – Alterar o artigo 5º da mesma Resolução, que passa a ter a seguinte redação: Art. 5º - O currículo do Curso de Pedagogia será complementado pela disciplina de Educação Física, com 30 (trinta) horas, e pela disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros, com 60 (sessenta) horas”.</p>
Res. 17/92	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais de graduação do Departamento de métodos e técnicas da educação:</p> <p>EM005 – Prática de Ensino na Escola de 1º grau (semestral);</p> <p>EM006 – Prática de Ensino das Disciplinas Pedagógicas na Escola de 2º grau (semestral), Prática de Ensino (licenciaturas);</p> <p>EM424 – Prática de Ensino na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino de 1º e 2º graus (anual).</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>																																
Res. 100/92	Altera currículo pleno do curso de Pedagogia. Não consta disciplinas como nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.																																
Res. 110/92	Altera a Res. nº 004/92-CEP sobre o currículo Pleno do curso de Pedagogia: Art. 1º. – Revogar o artigo 4º (que trata da comprovação de experiências de magistério docente, no mínimo de um ano antes de obter o diploma).																																
Res. 13/93	Elenca disciplinas do Departamento de métodos e Técnicas da Educação: EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);																																
<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>																																
	EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual).																																
Res. 48/93	<p>Trata da complementação e aproveitamento do curso para obter nova habilitação.</p> <p>“Art. 4º. – A complementação de estudos prevista nesta Resolução, nas suas habilitações, será constituída de disciplina e atividades adiante disciplinadas, de acordo com a prescrição legal;</p> <p>Art. 7º. – O aproveitamento de curso será constituído de disciplinas e atividades discriminadas, de acordo com a prescrição legal:</p> <p style="text-align: center;">Ciclo Básico:</p> <table> <tr> <td>HC402 – Sociologia</td><td>“60 H”</td></tr> <tr> <td>ET410 – História da Educação</td><td>“120 H”</td></tr> <tr> <td>ET406 – Filosofia da Educação</td><td>“120 H”</td></tr> <tr> <td>ET405 – Biologia Educacional</td><td>“90 H”</td></tr> <tr> <td>EM407 – Mét. e Técnicas de Pesquisa Educacional A</td><td>“60 H”</td></tr> <tr> <td>CE421 – Estatística Educacional</td><td>“90 H”</td></tr> <tr> <td style="text-align: right;">Total</td><td>“540 H”</td></tr> </table> <table> <tr> <td>ET416 – Sociologia da Educação</td><td>“120 H”</td></tr> <tr> <td>ET403 – Psicologia da Educação C</td><td>“90 H”</td></tr> <tr> <td>EP405 – Planejamento Educacional</td><td>“60 H”</td></tr> <tr> <td>EP407 – Currículos e Prog. do Ens. de 1º e 2º graus</td><td>“90 H”</td></tr> <tr> <td>EM423 – Conceitos e Métodos de Alfabetização</td><td>“60 H”</td></tr> <tr> <td>EM427 – Metodologia de Ensino de de 1º e 2º graus</td><td>“120 H”</td></tr> <tr> <td style="text-align: right;">Total</td><td>“540 H”</td></tr> </table> <p style="text-align: center;">Ciclo profissionalizante</p> <p style="text-align: center;">Supervisão Escolar</p> <table> <tr> <td>EP415 – Princípios e Métodos de Supervisão Escolar</td><td>“120 H”</td></tr> <tr> <td>EP416 – Supervisão e os Problemas do Currículo</td><td>“60 H”</td></tr> </table>	HC402 – Sociologia	“60 H”	ET410 – História da Educação	“120 H”	ET406 – Filosofia da Educação	“120 H”	ET405 – Biologia Educacional	“90 H”	EM407 – Mét. e Técnicas de Pesquisa Educacional A	“60 H”	CE421 – Estatística Educacional	“90 H”	Total	“540 H”	ET416 – Sociologia da Educação	“120 H”	ET403 – Psicologia da Educação C	“90 H”	EP405 – Planejamento Educacional	“60 H”	EP407 – Currículos e Prog. do Ens. de 1º e 2º graus	“90 H”	EM423 – Conceitos e Métodos de Alfabetização	“60 H”	EM427 – Metodologia de Ensino de de 1º e 2º graus	“120 H”	Total	“540 H”	EP415 – Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	“120 H”	EP416 – Supervisão e os Problemas do Currículo	“60 H”
HC402 – Sociologia	“60 H”																																
ET410 – História da Educação	“120 H”																																
ET406 – Filosofia da Educação	“120 H”																																
ET405 – Biologia Educacional	“90 H”																																
EM407 – Mét. e Técnicas de Pesquisa Educacional A	“60 H”																																
CE421 – Estatística Educacional	“90 H”																																
Total	“540 H”																																
ET416 – Sociologia da Educação	“120 H”																																
ET403 – Psicologia da Educação C	“90 H”																																
EP405 – Planejamento Educacional	“60 H”																																
EP407 – Currículos e Prog. do Ens. de 1º e 2º graus	“90 H”																																
EM423 – Conceitos e Métodos de Alfabetização	“60 H”																																
EM427 – Metodologia de Ensino de de 1º e 2º graus	“120 H”																																
Total	“540 H”																																
EP415 – Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	“120 H”																																
EP416 – Supervisão e os Problemas do Currículo	“60 H”																																

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	EP402 – Avaliação da Escola “60 H” EP417 – Supervisão da Escola de 1º grau “90 H” EP418 – Supervisão da Escola de 2º grau “90 H” EP419 – Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar “240 H” <div style="text-align: right;">Total “660 H”</div>
	Orientação Educacional EP420 – Princípios e Mét.de Orientação Educacional “120 H” EP421 – Orientação Vocacional “90 H” EP422 – Medidas Educacionais “90 H” EP423 – Orientação Educ. no Ensino de 1º e 2º graus 60 H” EP424 – Orientação Educ. na Educação não formal “60 H” EP425 – Estágio Supervis. em Orientação Educacional “240 H” <div style="text-align: right;">Total “660 H”</div>
	EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Pré-Escola (Ciclo Profissionalizante)”. 
Res. 73/94	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação: EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Pré-Escola; EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus.
Res. 15/95	Ajuste Curricular: “Art. 1º. - Aprovar as seguintes substituições no rol de disciplinas optativas do Curso de Pedagogia: ET024 – Cognição e Interação Social na Escola, semestral, 30 horas (02T), 02 créditos, por ET418 Cognição e Interação Social na Escola A, anual, 60 horas (02T), 04 créditos, com os pré-requisitos ET401 ou ET402 ou ET403 ou ET014; ET412 – Introdução à Educação Especial, anual, 30 horas (01T), 02 créditos, por ET025 Introdução à Educação Especial I, semestral, 30 horas (02T), 02 créditos, sem pré-requisitos. Art. 2º. – Determinar à coordenação do curso e ao Departamento de Assuntos Acadêmicos que considerem as equivalências entre as disciplinas referidas no Art. 1º. Nos casos de alunos alcançados pela presente Resolução: <div style="text-align: center;">Disciplinas da Res. nº 100/92-CEP;</div> ET024 – Cognição e Interação Social na Escola 30 H ET412 – Introdução à Educação Especial 30 H <div style="text-align: center;">Disciplinas da Res. nº /94 – CEP</div> ET418 – Cognição e Interação Social na Escola A 60 H ET025 – Introdução à Escola Especial I” 30 H

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 16/95	Elenca disciplinas do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta disciplinas com o nome de Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 15/96	“Currículo Pleno do Curso de Pedagogia; c) Formação Profissional para Docência de 1º a 4ª série do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Cursode Magistério do Ensino Médio. 9. Prática de Ensino na Escola de 1º grau; 9.1 Prática Pedagógica C: estágio de Docência de 1º e 2º graus; D) Formação profissional específica para pedagogo; 15.1 Prática Pedagógica D: estágio Supervisionado na Organização escolar; E) Formação Complementar Obrigatória; 19.1 Prática Pedagógica A: Extensão Escolar; 19.2 Prática Pedagógica B: Introdução à Pesquisa Educacional”.
Res. 16/96	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta disciplinas com o nome de Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 17/96	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de métodos e técnicas da Educação:
	EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Pré-escola (anual); EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual)
Res. 18/96	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar: EP440 – Prática Pedagógica D) Estágio Supervisionado na Organização Escolar.
Res. 19/96	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta disciplinas com o nome de Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 20/96	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de métodos e Técnicas da Educação: EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Pré-escola (anual); EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual) EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar; Em438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional; EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus.
1997	Nada consta nos arquivos sobre o tema.



**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 68/98	Convalidação das atividades de Estágio Obrigatório: “Art. 1º - Convalidar as atividades de Estágio supervisionado obrigatório em Orientação Educacional (disciplina EP425) e Estágio Obrigatório em Supervisão Escolar (disciplina EP419) realizadas pelos alunos do 4º ano do curso de Pedagogia”.
Res. 72/98	Convalidação de atividades didáticas: “Art. 1º - Convalidar as atividades didáticas de Estágio Supervisionado (Prática Pedagógica C: Estágio de Docência), realizadas pelos alunos do 3º ano do Curso de Pedagogia, durante a vigência da Resolução 17/98 – CEPE (Calendário escolar)”.
Res. 24/99	Elencar disciplinas e práticas profissionais do Departamento de métodos e técnicas da educação: EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Pré-Escola (anual); EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus; EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar; EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional; EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus; EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional.
Res. 25/99	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar: EP440 – Prática Pedagógica D: Estágio Supervisionado na Organização Escolar; EP442 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar.
Res. 26/99	Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia “Art. 1º - Alterar a redação do Artigo 1º da Resolução 15/96-CEPE para “As matérias e seu desdobramento em disciplinas e práticas profissionais que constituem o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, na habilitação Magistério da Educação Infantil, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e na Função de Pedagogo Escolar, são as seguintes: Art. 28º - Substituir a disciplina EM437 Prática pedagógica A: Extensão Escolar, anual totalizando 60 horas, com 02 horas-aula teóricas semanais e 04 créditos pela disciplina EP442 Prática Pedagógica A: Extensão Escolar, anual totalizando 60 horas, com 02 horas-aula teóricas semanais, 04 créditos e sem pré-requisitos.

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	<p>Art. 29º - Substituir a disciplina EM438 Prática Pedagógica B; introdução à Pesquisa Educacional, anual totalizando 90 horas, com 03 horas-aula teóricas semanais e 06 créditos pela disciplina EM442 Prática Pedagógica D: introdução à Pesquisa Educacional, anual totalizando 60 horas, com 02 horas-aula teóricas semanais, 04 créditos e sem pré-requisito.</p> <p>Art. 31º - Determinar ao Departamento de Assuntos Acadêmicos e a Coordenação do Curso que considere a equivalência entre:</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: introdução à Pesquisa Educacional – 90 H.</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar – 60H”.</p>
Res. 42/99	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta disciplinas com o nome de Prática de Educacional (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.</p>
Res. 37/00	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio em Docência (anual).</p>
Res. 74/00	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado De 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual).</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 75/00	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar: EP440 – Prática Pedagógica D: Estágio Supervisionado na Organização Escolar (anual); EP442 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual).
Res. 76/00	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.
(Res. 90/00)	Aprova ajuste curricular no curso de Pedagogia: “Art. 1º - Substituir a disciplina EM439 Prática Pedagógica C: Estágio em Docência de 1º e 2º graus, anual, totalizando 120 horas, com 01 hora-aula teórica 03 horas-aula práticas semanais e 04 créditos pela disciplina EM444 Prática Pedagógica C: Estágio em Docência, anual, totalizando 120 horas, com 01 hora-aula teórica 03 horas-aula práticas semanais e 04 créditos. Art. 2º - Determinar ao Departamento de Assuntos Acadêmicos e à Coordenação do Curso que considere a equivalência entre: EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio em Docência de 1º e 2º graus – 120 H; EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio em Docência – 120 H; Art. 3º - Estabelecer que as 300 horas de Prática de Ensino, no Curso de Pedagogia são constituídas pelas seguintes disciplinas: EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar – 60 horas; EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio em Docência – 120 horas; EP440 – Prática Pedagógica D: Estágio Supervisionado na Organização Escolar – 120 horas”.
Res. 105/00	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino: EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual); EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual); EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual); EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual); EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional; EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio em Docência (anual).

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 106/00	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar: EPP440 – Prática Pedagógica D: Estágio Supervisionado na Organização Escolar (anual); EP442 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual).
Res. 14/01	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar: EPP440 – Prática Pedagógica D: Estágio Supervisionado na Organização Escolar; EP442 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar.
Res. 15/01	Ajuste Curricular do Curso de Pedagogia: “Art. 1º - Incluir no rol de disciplinas optativas do curso de Pedagogia a disciplina EP064 Educação a Distância II, semestral, totalizando 30 (trinta) horas com 02 horas-aula teórica semanais, 02 (dois) créditos e com o pré-requisito EP061”.
Res. 40/01	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino: EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual); EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual); EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual); EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual); EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)
Res. 53/01	Alteção da Res. 30/90: “Art. 4º - Excluir o parágrafo único do art. 5º; Art. 5º - Alterar a alínea “a” do art. 7º que passa a vigorar com a seguinte declaração: a) anteprojeto de resolução contendo o rol das disciplinas do departamento com respectivos códigos, denominações, carga horária semanal 9AT + AP + EST = total), créditos, pré e/ou co-requisitos. Art. 6º - Alterar o <i>caput</i> do art. 9º e suas alíneas “a”, “b” e “c” que passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 9º - Para efeito destas normas, as disciplinas terão as seguintes características: a) Teóricas (AT) – conjunto de estudos e atividades organizadas a partir do conteúdo de uma área de conhecimento; b) Práticas (AP) – conjunto de estudos e atividades envolvendo vivência em situações reais propostas em laboratório ou campo;

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	c) Prática profissional (EST) – conjunto de estudos e atividades organizadas em situação concreta para desenvolvimento de experiência sob a forma de estágio supervisionado em que não se dissocie teoria e prática, com vistas à futura profissionalização”.
Res. 85/01	Elencar disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 86/01	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)</p>
Res. 11/02	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)</p>
Res. 22/02	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Res. 23/02	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)</p>
Res. 41/02	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)</p>
Res. 29/03	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 38/03	<p>Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia;</p> <p>“Art. 1º - Incluir no rol de disciplinas optativas do Curso de Pedagogia as disciplinas EP065 Tópicos Especiais em Educação I, semestral, totalizando 30 (trinta) horas com 02 (duas) horas-aula teóricas, 02 (dois) créditos, sem pré-requisito;</p> <p>EP066 Tópicos Especiais em Educação II, semestral, totalizando 30 (trinta) horas com 02 (duas) horas-aula teórica, 02 (dois) créditos, sem pré-requisito; EP067 Tópicos Especiais em Educação III, semestral, totalizando 30 (trinta) horas com 02 (duas) horas-aula teóricas, 02 (dois) créditos, sem pré-requisito;</p> <p>EP068 A Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Especial, semestral, totalizando 30 (trinta) horas com 02 (duas) horas-aula teóricas, 02 (dois) créditos, sem pré-requisito. Parágrafo Único: As disciplinas EP065, EP066 e EP067 deverão ser alocadas na Coordenação do Curso de Pedagogia”.</p>
Res. 39/03	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar:</p> <p>EP440 – Prática Pedagógica D: estágio Supervisionado na Organização Escolar;</p> <p>EP442: Prática Pedagógica A: Extensão Escolar.</p>
Res. 50/03	<p>Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia</p> <p>“Art. 1º - Incluir no rol de disciplinas optativas do curso de Pedagogia a disciplina EM099 – Planejamento, mediação significativa e trabalho Pedagógico, totalizando 30 (trinta) horas com 02 (duas) horas-aula teóricas, 02 (dois) créditos, sem pré-requisito”.</p>
Res. 51/03	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)</p>
Res. 58/03	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar:</p> <p>EP440 – Prática Pedagógica D: Estágio Supervisionado na Organização Escolar;</p> <p>EP442 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar.</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 59/03	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)</p>
Res. 60/03	<p>Elencar disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.</p>
Res. 72/03	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)</p>
Res. 61/04	<p>Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia:</p> <p>“At. 1º - Incluir no rol de disciplinas optativas do Curso de Pedagogia as disciplinas EM065 – Metodologia do Ensino de Literatura Infantil, semestral, totalizando 30 (trinta) horas com 02 (duas) horas-aula teóricas, 02 (dois) créditos, sem pré-requisitos, EM066 – O Preconceito e as Práticas Escolares, semestral, totalizando 60 (sessenta) horas com 04 (quatro) horas-aula teóricas, 04 (quatro) créditos, sem pré-requisitos, EM067 – Pedagogia em Ambientes Clínicos, totalizando 30 (trinta) horas com 02 (duas) horas-aula teóricas, 02 (dois) créditos, sem pré-requisito”.</p>



**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Res. 62/04	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual).</p> <p>“V. Disciplina alocada na coordenação do curso.</p> <p>CFE001 – Atividades complementares de Prática de Ensino”</p>
2005	Nada consta no arquivos sobre o tema.
Res. 85/06	<p>Ajuste Curricular no Curso de Pedagogia.</p> <p>“Art. 1º - Incluir no rol de disciplinas optativas do Curso de Pedagogia a disciplina EP076 Disciplina e Indisciplina no Cotidiano escolar: um enfoque foucautiano, semestral, totalizando 60 (sessenta) horas, com 02 (duas) horas-aula teóricas, 02 (duas) horas-aula práticas semanais e 03 (três) créditos, sem pré-requisito”.</p>
Res. 86/06	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar:</p> <p>EP440 – Prática Pedagógica D: Estágio Supervisionado na Organização Escolar;</p> <p>EP442 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar.</p>
Res. 95/06	<p>Alteração das Resoluções nº 30/90 e 53/01-CEPE.</p> <p>“Art. 1º - Alterar o art. 5º da Resolução 30/90-CEPE que passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 5º - As propostas de ajuste curricular deverão ser encaminhadas à Pro-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para aprovação, acompanhadas de justificativa relacionada às alterações solicitadas.</p> <p>Art. 2º - Alterar o <i>caput</i> do art. 7º da Resolução nº 30/90-CEPE que passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 7º - Simultaneamente ao processo de implantação, reformulação ou ajuste curricular, deverão ser encaminhadas as propostas de elencos de disciplinas dos departamentos envolvidos, composta de: (...)</p> <p>Art. 3º - Alterar o Inciso I do art. 8º da Resolução nº 30/90-CEPE que passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 8º (...) I – A ficha nº 1 – parte permanente – constitui a identificação da disciplina da qual constam: código, denominação, pré-requisitos, co-requisitos, créditos, carga horária semanal e total de ementa.</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	<p>Sempre que for criada disciplina nova, a ficha nº 1 deverá ser aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nos casos de currículo novo ou reformulação curricular, e pela PROGRAD nos casos de ajuste curricular.</p> <p>Art. 4º - Altera o <i>caput</i> do art. 11 e seu § 2º da Resolução nº 30/90-CEPE que passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 11 – As propostas de ajuste curricular (inclusive alteração de elenco) e de reformulação curricular depois de aprovadas pelo(s) departamento (s), pelo(s) Colegiado(s) e apreciada (s) pelo Conselho Setorial, deverão ser protocoladas na PROGRAD até a data estabelecida no calendário escolar.</p> <p>§ 2º - As propostas de reformulação ou ajuste curricular, uma vez aprovadas, poderão entrar em vigor até a data de correção de matrícula do 1º semestre do ano de conclusão de curso, definida no calendário escolar”.</p>
Res. 19/07	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar:</p> <p>EP440 – Prática Pedagógica D: Estágio Supervisionado na Organização Escolar (anual);</p> <p>EP442 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual).</p>
Res. 20/07	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.</p>
Res. 21/07	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola;</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus;</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)'</p>
Res. 36/07	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
	EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual); EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)
Res. 37/07	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura.) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 67/07	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino: EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual); EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual); EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual); EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual); EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)
Res. 68/07	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura.) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 04/08	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino: EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual); EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual); EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual); EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual); EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Res. 21/08	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual)</p>
Res. 22/08	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.</p>
Res. 30/08	<p>Fixa Currículo Pleno do Curso de Pedagogia.</p> <p>“IV – Contexto de exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.</p> <p>Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil (anual);</p> <p>Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anual);</p> <p>Prática Pedagógica C: Estágio Supervisionado na Organização Escolar (anual);</p>
Res 30/08	<p>Art. 2º - A integralização do currículo pleno do Curso de Pedagogia, será feita em um mínimo de 3.200 (três mil e duzentas horas) de atividades escolares, não podendo a graduação ocorrer em menos de cinco anos e em mais de oito anos, com a seguinte distribuição da carga horária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina: Contexto histórico e sócio-cultural - (780 horas Teórica);</li> <li>- Contexto da Educação Básica – (1230 horas Teórica); (30 horas práticas) Total de 1260 Horas;</li> <li>- Contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa – (210 horas teóricas); (120 horas práticas); (420 horas de estágio) Total de 750 horas;</li> <li>- Formação complementar optativa: Total de 300 horas;</li> <li>- Atividades formativas: Total de 110 horas;</li> <li>- Total Geral: 3200 horas.</li> </ul> <p>“Parágrafo único: Os alunos do período noturno deverão cursar obrigatoriamente a disciplina EM 452 – Prática Pedagógica A: Estágio em docência na Educação Infantil no período diurno”.</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 31/08	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Planejamento e Administração Escolar; EP442 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual); EP449 – Prática Pedagógica C: Estágio Supervisionado na Organização Escolar (anual).
Res. 32/08	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.
Res. 33/08	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino: EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual); EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual); EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual); EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual); EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual); EM452 – Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil (anual); EM453 – Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anual).
Res. 43/08	Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino. EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual); EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual); EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual); EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual); EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual); EM452 – Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil (anual); EM453 – Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anual).

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 64/08	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p>
	<p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual);</p> <p>EM452 – Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil (anual);</p> <p>EM453 – Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anual).</p>
65/08	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.</p>
(20/09)	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual);</p> <p>EM452 – Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil (anual);</p> <p>EM453 – Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anual).</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Res. 53/09	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual);</p> <p>EM452 – Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil (anual);</p> <p>EM453 – Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anual).</p>
Res. 05/10	<p>Altera o Art. 2º da Resolução nº 30/90 – CEPE:</p> <p>“Art. 1º - Alterar o art. 2º da Resolução nº 30/90-CEPE, que passará a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>Art. 2º O aperfeiçoamento curricular de qualquer curso de graduação poderá envolver três modalidades de alterações curriculares:</p> <p>a) Reformulação curricular, compreendendo um processo amplo e reestudo sobre a organização curricular em vigência, com proposta de mudança no eixo de formação do acadêmico;</p> <p>b) Ajuste curricular, compreendendo a proposta de alterações restritas aos seguintes aspectos: eventuais erros ou omissões detectados no currículo em vigor; criação ou alteração no leque de disciplinas complementares optativas; redistribuição de carga horária de disciplinas exclusivamente de um único curso, desde que não alterem a carga horária total desse mesmo curso; e</p> <p>c) Adição curricular, compreendendo o reconhecimento pelo colegiado do curso de uma ou mais disciplinas existentes na UFPR como igualmente válida para integralização curricular.</p> <p>§1º As disciplinas a que se refere a alínea “c” deste artigo poderão ser adicionadas a qualquer instante mediante aprovação do colegiado de curso e passarão imediatamente a fazer parte da grade curricular, mediante ofício de coordenação à PROGRAD acompanhado da ata de aprovação pelo colegiado do curso;</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	<p>§1º Para ser adicionada a disciplina deverá ter carga horária igual ou superior a existente na grade curricular do curso e, se aprovada pelo colegiado do curso, ser enviada à PROGRAD nos termos do art. 5º desta Resolução;</p> <p>§1º A adição desta(s) nova(s) disciplinas(s) não implicará em obrigação de sua oferta ao curso em questão pelos respectivos departamentos”.</p>
Res. 15/’10	<p>Altera as Resoluções 30/90 e 53/01 – CEPE.</p> <p>“Art. 1º - Alterar o caput e o inciso II do art. 8º da Resolução nº 30/90-CEPE, que passará a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>Art. 8º - Os departamentos ou unidades responsáveis pela oferta aprovarão para cada disciplina, um plano de ensino, em conformidade com as fichas nº 1 e nº 2.</p> <p>II – A ficha nº 2 – parte variável – constitui o programa de disciplina, do qual constam: identificação, objetivos, desdobramento da área de conhecimento em unidades, procedimentos didáticos, formas de avaliação, bibliografia básica (mínimo de três títulos), bibliografia complementar e o(s) professor(es) responsável(eis), sendo atualizada sempre que necessário mediante aprovação pelo departamento ou unidade responsável pela oferta e homologação pelo(s) colegiado(s) do(s) curso(s) envolvido(s).”</p> <p>Art. 2º - Alterar o art. 9º da Resolução nº 30/90-CEPE, que passará a vigorar com a seguinte redação:</p>
Res. 15/10	<p>Art. 9º - Para efeito destas normas, as atividades didáticas que compõem as disciplinas, organizadas a partir de conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento e não dissociando teoria e prática, terão as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Padrão (PD): conjunto de estudos e atividades desenvolvidos fundamentalmente nos espaços de aprendizagem considerados padrão para as modalidades de ensino presencial e de educação à distância (EAD);</li> <li>b) Laboratório (LB): conjunto de estudos e atividades desenvolvidos fundamentalmente em espaços de aprendizagem estabelecidos com infraestrutura especializada, tais como laboratórios, oficinas e estúdios;</li> <li>c) Campo (CP): conjunto de estudos e atividades desenvolvidos fundamentalmente mediante atividades de campo;</li> <li>d) Estágio (ES): conjunto de estudos e atividades desenvolvidos pela Lei nº 11.778, de 25 de setembro de 2008;</li> </ul>



**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	<p>e) Orientada (OR): conjunto de estudos e atividades direcionados à vivência na atuação acadêmica e/ou profissional, em seus mais amplos aspectos, desenvolvidos em espaços educacionais internos e/ou externos à UFPR, com a participação direta de docente responsável.”</p> <p>Art. 9º - Incluir um novo parágrafo único no art. 9º da Resolução nº 30/90-CEPE com a seguinte redação: Parágrafo único. Poderão ser consideradas como atividades didáticas orientadas (OR), e constar como tal nos projetos pedagógicos dos cursos, as atividades específicas para a formação de professores, as atividades de projetos (planejamento, elaboração e execução), os trabalhos de curso (TC) ou de conclusão de curso (TCC) e as atividades de treinamento em serviço, dentre outras que venham a ser assim consideradas pelos departamentos ou unidades responsáveis pela oferta em conjunto com os colegiados de curso”.</p>
Res. 46/10	<p>Art. 4º - o Art. 10 da Resolução nº 30/90-CEPE passará a vigorar com a seguinte redação: Art. 10º - A partir do ano de 2011, o projeto pedagógico do curso deverá prever a integralização curricular com base em horas (60 minutos) de efetivo trabalho acadêmico.”</p> <p>Art. 5º - Incluir parágrafo único no art. 10 da Resolução nº 30/90-CEPE com a seguinte redação:</p> <p>Parágrafo único. Os currículos do curso de graduação e as fichas nº 1 das disciplinas existentes serão revisadas, para o enquadramento nas características estabelecidas pelo art. 9º desta Resolução, mediante reforma ou ajuste curricular, a partir do ano de 2011, na medida da necessidade de cada curso”.</p>
Res. 46/10	<p>Dispõe sobre estágios da UFPR.</p> <p>“CAPÍTULO I - Da natureza dos Estágios</p> <p>Art. 1º Os estágios na Universidade Federal do Paraná (UFPR) são:</p> <p>I – Atos educativos escolares supervisionados que devem compor o projeto pedagógico dos cursos de graduação da UFPR.</p> <p>II – Atividades curriculares de base eminentemente pedagógica para promover:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento de interdisciplinaridade, realizada sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino, nos termos da legislação vigente;</li> <li>Experiência acadêmico-profissional orientada para a competência técnico-científica e para a atuação no trabalho dentro do contexto de relações sociais diagnosticadas;</li> <li>Oportunidade de questionamento, reavaliação curricular e reestruturação curricular; e</li> <li>Oportunidade para relacionar dinamicamente teorias e práticas desenvolvidas ao longo das atividades de ensino.</li> </ol>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Res. 46/10	<p>III – atividades curriculares de caráter integrador para promover:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Enriquecimento das destinações da UFPR (pesquisa, ensino e extensão) em sintonia com as necessidades tanto da comunidade próxima como da vida nacional; e</li> <li>b) Vivência profissional em ambiente genuíno de trabalho na comunidade próxima.</li> </ul> <p><b>CAPÍTULO II – Dos Estágios</b></p> <p>Art. 2º Os cursos de graduação da UFPR deverão oferecer, como parte de suas estruturas curriculares, ao menos um estágio supervisionado, de caráter obrigatório, com duração mínima de um período letivo, com carga horária determinada pelo colegiado do curso.</p> <p>§ 1º O colegiado de curso apresentará justificativa para o não cumprimento do disposto neste artigo ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).</p> <p>§ 2º Em casos excepcionais e a critério do colegiado do curso, o estágio poderá ser desenvolvido de forma concentrada, observada a duração mínima correspondente.</p> <p>§ 3º O estágio obrigatório, sendo previsto no projeto pedagógico do curso, precisa ser considerado pelos estudantes como atividade que exige prévia matrícula e respeito aos pré-requisitos estabelecidos nos currículos em vigor, bem como nos regulamentos homologados pelos colegiados de curso.</p>
	<p>Art. 3º - A UFPR coordenará as atividades de estágios curriculares de caráter obrigatório, estendendo sua ação aos chamados estágios não obrigatórios, quando realizados pelos estudantes para complementação de sua formação acadêmico-profissional, desde que não causem prejuízo à integralização de seus currículos e estejam previstos nos respectivos projetos pedagógicos de curso como atividades formativas complementares.</p> <p><b>CAPÍTULO III – Do Campo de Estágio</b></p> <p>Art. 4º - Constituem campo de estágio as entidades de direito privado, os órgãos de administração pública, as instituições de ensino, a comunidade em geral e as próprias unidades da UFPR, desde que apresentem condições para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Planejamento e execução conjunta das atividades de estágios;</li> <li>b) Avaliação e aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos do campo específico de trabalho; e</li> <li>c) Vivência efetiva de situações concretas de vida e trabalho dentro de um campo profissional.</li> </ul> <p>Art. 5º - Para estabelecimento de campo de estágio serão considerados pela UFPR em relação à entidade que oferta o estágio:</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Res. 46/10	<p>I – existência de infraestrutura material, física e de recursos humanos que garantam a formação cultural e profissional do estagiário;</p> <p>II – aceitação das condições de orientação e avaliação da UFPR;</p> <p>III – anuência e acatamento às normas disciplinadoras dos estágios da UFPR;</p> <p>IV – proposição dos termos de organização do estágio de modo a poder ser convertido em formulação legal, em que se resguardem, entre outros aspectos, a cobertura de seguro acidente e a aceitação tácita da orientação do estágio pela UFPR; e</p> <p>V – lavradura do termo de compromisso de estágio, conforme legislação vigente.</p> <p>Parágrafo único. Os prazos de validade para o instrumento legal (convênio) firmado entre a Universidade e a entidade concedente do estágio serão de dois a cinco anos, podendo ser renovados.</p> <p><b>CAPÍTULO IV – Da orientação, da Supervisão e da Avaliação dos Estágios.</b></p> <p>Art. 6º - A orientação de estágios deve ser entendida como assessoria dada ao aluno no decorrer de sua prática profissional por docentes da UFPR, de forma a proporcionar ao estagiário o pleno desempenho de ações, princípios e valores inerentes à realidade da profissão em que se processa a vivência prática.</p> <p>Art. 7º - A orientação de estágio é considerada atividade de ensino, constando dos planos departamentais e dos planos individuais de ensino dos professores envolvidos.</p> <p>§ 1º Nos casos em que se fizer necessária a composição de turmas, o número de estagiários, por classe, será definido pelos departamentos, respeitando-se suas especificidades, de forma a salvaguardar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>§ 2º A carga horária da orientação dos estágios será igualmente definida pelos departamentos, de conformidade com os projetos pedagógicos dos cursos e planos didáticos a que se referem, sendo a seguir comunicada à respectiva Comissão Orientadora de Estágios (COE) depois de aprovada pelo colegiado do curso a que o estágio esteja vinculado.</p> <p>Art. 8º - A orientação de estágios dar-se-à de conformidade com as seguintes modalidades:</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	<p>I – orientação direta: acompanhamento e orientação do planejamento por observação contínua, presencial e direta das atividades ocorrentes nos campos de estágios ao longo de todo o processo, podendo se complementar com entrevistas e reuniões no âmbito da UFPR e/ou no campo de estágio;</p> <p>II – orientação semidireta: acompanhamento e orientação do planejamento por meio de visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo professor orientador, que manterá também contatos com o profissional responsável (supervisor do estágio) pelo(s) estagiário(s) no campo de estágio, além do complemento de entrevistas e reuniões com os estudantes; e</p> <p>III – orientação indireta: acompanhamento feito via relatórios, reuniões e visitas ocasionais ao campo de estágio, durante as quais se processarão contatos e reuniões com o profissional responsável.</p> <p>§ 1º A forma de orientação a ser adotada deverá ser definida no regulamento de estágio a ser homologado pelo colegiado do curso e detalhada no plano de estágio do professor orientador, de modo a salvaguardar a especificidade do curso em cada situação de estágio.</p> <p>§ 2º Para efeito de atribuição de carga horária docente, considerar-se-á a totalidade da carga horária da disciplina de estágio no caso da orientação direta, 10% (dez por cento) da carga horária da disciplina de estágio para a orientação semidireta e 5% (cinco por cento) da carga horária da disciplina de estágio para a orientação indireta.</p> <p>§ 3º A atribuição de carga horária docente deverá respeitar o máximo de 20 (vinte) horas semanais, para o caso da orientação direta.</p> <p>§ 4º Para o caso dos estágios não obrigatórios será adotada a modalidade de orientação indireta.</p> <p>Art. 9º - Poderão ser orientadores de estágio os professores da UFPR, respeitadas sua área de formação e experiência profissional, de um lado, e de outro lado o campo de trabalho em que se realiza o estágio.</p> <p>Parágrafo único. Quando o estágio for orientado por professor não pertencente ao departamento diretamente responsável por sua execução, a carga horária desse professor constará do plano departamental do departamento em que o professor tenha lotação, até que o preenchimento dessa posição seja exercido por professor com lotação e exercício no departamento responsável pela orientação do estagiário.</p> <p>Art. 10 - O supervisor de estágio é o profissional com formação ou experiência na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, encarregado de supervisionar as atividades do estagiário no campo de estágio.</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(continuação)

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
	<p>Parágrafo único. Quando o campo de estágio estiver situado em unidade pertencente à UFPR, a supervisão de estágio pode ser exercida tanto por docente quanto por supervisor técnico-administrativo lotado na respectiva unidade, desde que preencha os requisitos estabelecidos no caput deste artigo.</p> <p>Art. 11 – A avaliação dos estágios é parte integrante da dinâmica do processo de acompanhamento, controle e avaliação institucional extensível a todo o processo de ensino.</p> <p>Parágrafo único. A avaliação dos estágios deve prover informações e dados para a realimentação dos currículos dos respectivos cursos, tendo por enfoque a busca de mecanismos e meios de aprimorar a qualidade de ensino ofertado pela UFPR.</p> <p>Art. 12 – A avaliação dos estagiários será feita pelo professor orientador, de forma sistemática e contínua, com a colaboração dos profissionais supervisores do campo de estágio, com os resultados de autoavaliação dos alunos e também, quando for o caso, com as opiniões dos membros da comunidade envolvidos no processo.</p> <p>Parágrafo único. O aluno estagiário será avaliado de acordo com as normas (Regulamento de Estágio) elaboradas pelos professores orientadores, aprovadas pelas plenárias departamentais e homologadas pelos colegiados do curso, tendo-se sempre presentes as normas vigentes da UFPR”.</p>
Res. 60/10	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual);</p> <p>EM452 – Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil (anual);</p> <p>EM453 – Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anual).</p>

**QUADRO 6 -** Descrição das Resoluções relativas aos anos de 1980-2010 do currículo do curso de Pedagogia, das disciplinas de formação e da prática pedagógica

(conclusão)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Res. 69/10	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual);</p> <p>EM452 – Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil (anual);</p> <p>EM453 – Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anual).</p>
Res. 70/10	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Não consta nenhuma disciplina com o nome Prática de Ensino (licenciatura) e/ou Prática Pedagógica.</p>
Res. 80/10	<p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>Elenca disciplinas e práticas profissionais do Departamento de Teoria e Prática de Ensino:</p> <p>EM424 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na pré-escola (anual);</p> <p>EM426 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM437 – Prática Pedagógica A: Extensão Escolar (anual);</p> <p>EM438 – Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM439 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência de 1º e 2º graus (anual);</p> <p>EM442 – Prática Pedagógica D: Introdução a Pesquisa Educacional (anual);</p> <p>EM444 – Prática Pedagógica C: Estágio de Docência (anual);</p> <p>EM452 – Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil (anual);</p> <p>EM453 – Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (anual).</p>

Fonte: a autora (2013)

**APÊNDICE D - REGISTRO DAS EMENTAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, SEGUNDO AS RESOLUÇÕES 02/85 E 08A/85 - CEPE.**

**Quadro 7 -** Registro das ementas do currículo do curso de Pedagogia, segundo as Resoluções 02/85 e 08a/85 -CEPE

(continua)

<b>HABILITAÇÃO</b>	<b>DEPARTAMENTO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Orientação Escolar	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)	Disciplina: Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º graus.
		Código: EM 426
		Carga Horária: 180 h.
		Ementa: Realidade escolar do 1º e 2º graus. Escola de 1º e 2º graus. A sala de aula como laboratório de aprendizagem. Estratégias metodológicas para 1º e 2º graus.
	Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE)	Disciplina: Estágio Supervisionado de Orientação Educacional.
		Código: EP 425
		Carga Horária: 240 h.
		Ementa: apresentar diagnóstico da realidade escolar do campo de estágio. Manter relacionamento sistemático com todos os elementos da escola. Contribuir para o enriquecimento da escola. Apresentar síntese final de todos os trabalhos realizados.
Supervisão Escolar	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)	Disciplina: Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º Graus.
		Código: EM 426
		Carga Horária: 180 h.
		Ementa: Realidade escolar de 1º e 2º graus. Escola de 1º e 2º graus. A sala de aula como laboratório de aprendizagem. Estratégias Metodológicas para 1º e 2º graus.
	Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE)	Disciplina: Supervisão da Escola de 1º Grau.
		Código: EP 417
		Carga Horária: 90 h.
		Ementa: Caracterização dos aspectos pedagógicos e administrativos referentes à supervisão a nível de sistema e de organização escolar no 1º grau. Análise da ação supervisora em diferentes tipos de escola e modalidade de ensino.
	Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE)	Disciplina: Supervisão da escola de 2º Grau.
		Código: EP 418
		Carga Horária: 90 h.

**Quadro 7 -** Registro das ementas do currículo do curso de Pedagogia, segundo as Resoluções 02/85 e 08a/85 - CEPE

(conclusão)

HABILITAÇÃO	DEPARTAMENTO	DESCRIÇÃO
		Ementa: A disciplina pretende levar os alunos a compreender a direção que deve ser dada as ações necessárias para que o ensino de 2º grau no Brasil, não só encontre uma definição de seu papel no sistema de ensino, como também atinja um desempenho adequado de forma a que se estenda a toda população, com qualidade.
		Disciplina: Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar.
		Código: EP 419
		Carga Horária: 240 h.
		Ementa: Caracterização dos aspectos pedagógicos e administrativos referentes à supervisão a nível de sistema de organização escolar no 1º e 2º graus. Análise da ação supervisora em diferentes tipos de escola e modalidades de ensino. Proposta, execução e avaliação da ação supervisora no 1º e 2º graus.
Pré-Escola	Métodos e Técnicas da Educação (DMTE)	Disciplina: Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º Graus.
		Código: EM 426
		Carga Horária: 180 h.
		Ementa: Realidade escolar do 1º e 2º graus. Escola de 1º e 2º graus. A sala de aula como laboratório de aprendizagem. Estratégias metodológicas para 1º e 2º graus.
		Disciplina: Prática de Ensino na Pré-Escola.
		Código: EM 424
		Carga Horária: 240 h.
		Ementa: Estudo da especificidade da pré-escola a nível de creche, maternal e jardim de infância nas redes: estadual, municipal e particular. Diagnóstico da realidade escolar. Observação do trabalho desenvolvido na pré-escola. Proposta de trabalho e execução.

Fonte: a autora (2013)



**APÊNDICE E - REGISTRO DAS EMENTAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, SEGUNDO AS RESOLUÇÕES 15/96, 26/99 E 90/00 - CEPE.**

**Quadro 8 -** Registro das ementas do currículo do curso de Pedagogia, segundo as Resoluções 15/96, 26/99 e 90/00 - CEPE

DEPARTAMENTO	DESCRIÇÃO
Departamento e Administração Escolar (DEPLAE)	Disciplina: Prática Pedagógica A – Extensão Escolar
	Código: EP 442
	Carga Horária: 60 h.
	Ementa: A extensão escolar: natureza, objeto, concepções, formas de efetivação com a prática pedagógica escolar. Análise das políticas nacionais e das diretrizes da extensão na área educacional. Análise e acompanhamento de atividades extensionistas na área pedagógica desenvolvidas nas instituições educacionais escolares e não escolares. A atividade extensionista nas atuais condições da educação brasileira: limites e possibilidades.
Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN)	Disciplina: Prática Pedagógica B: Introdução à Pesquisa Educacional.
	Código: EM 442
	Carga Horária: 90 h.
	Ementa: Conhecimento: resultado social do contexto. A ciência e as suas categorias Métodos lógicos e métodos científicos. A questão ideológica na produção do conhecimento científico. Elaboração de textos e projetos de pesquisa. A interação do tratamento das informações: o qualitativo e o quantitativo. Implementação do projeto de campo.
	Disciplina: Prática Pedagógica C – Estágio em Docência.
	Código: EM 444
	Carga Horária: 120 h.
	Ementa: Prática de ensino na educação básica, nas disciplinas pedagógicas do curso de magistério e na educação não escolar. Análise crítica da práxis educativa.
Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE)	Disciplina: Prática Pedagógica D – Estágio Supervisionado na Organização Escolar
	Código: EP 440
	Carga Horária: 120 h.
	Ementa: O trabalho pedagógico escolar como princípio educativo na formação do pedagogo: caracterização e estudo crítico da dinâmica do processo pedagógico na escola em sua perspectiva teórico-prática; construção das categorias de análises necessárias para o desenvolvimento da ação do pedagogo, elaboração e aplicação de projetos de intervenção.

Fonte: a autora (2013)

**APÊNDICE F - REGISTRO DAS EMENTAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA, SEGUNDO A RESOLUÇÃO 30/08 – CEPE**

**Quadro 9** - Registro das ementas do currículo do curso de Pedagogia, segundo as Resoluções 15/96, 26/99 e 90/00 - CEPE

DEPARTAMENTO	DESCRIÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN)	Disciplina: Prática Pedagógica A: Estágio em docência na Educação Infantil.
	Código: EM 452
	Carga Horária: 120 h.
	Ementa: Estágio em Docência na Educação Infantil. Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.
	Disciplina: Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.
	Código: EM 453
	Carga Horária: 120 h
Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE)	Ementa: Análise crítica da prática pedagógica nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de jovens e adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.
	Disciplina: Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar.
	Código: EP 449
	Carga Horária: 240 h.
	Ementa: Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos preponderantes do Projeto Político Pedagógico e da formação do aluno na sociedade contemporânea. Caracterização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola – campo de estágio. Elaboração de Relatório de caráter analítico contemplando a reflexão teórico-prática do processo de estágio com elementos indicativos para a formação do Plano de Ação do Pedagogo.

Fonte: a autora (2013)

## **APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

### **Professor do currículo da década de 1980**

1. Como você interpretaria o currículo do curso de Pedagogia da década de 1980?
2. Em sua opinião, a disciplina de Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º graus, no Curso de Pedagogia, foi importante para a formação profissional do professor e do pedagogo? Justifique.
3. Com base na sua experiência, o que poderia afirmar sobre a disciplina de Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º Graus?
4. No que se refere à organização da disciplina Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º graus (ementa, carga horária, conteúdo, avaliação) gostaria de fazer alguma consideração?
5. Que tipos de dificuldades você encontrava quando ministrava a disciplina Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º Graus?
6. Que outros aspectos você gostaria de salientar sobre a disciplina Prática de Ensino de Estágio de 1º e 2º graus?

### **Professor do currículo da década de 1990**

1. Como você interpretaria o currículo do curso de Pedagogia que vigorou durante a década de 1990?
2. Em sua opinião, a disciplina de Prática Pedagógica C: Estágio em Docência, no Curso de Pedagogia, foi importante para a formação profissional do professor e do pedagogo? Justifique.
3. Com base na sua experiência o que você poderia afirmar sobre a Disciplina Prática Pedagógica C: Estágio em Docência?
4. No que se refere à organização da disciplina Prática Pedagógica C: Estágio em Docência (ementa, carga horária, conteúdo, avaliação) gostaria de fazer alguma consideração?
5. Que tipos de dificuldades você encontrava ao ministrar a disciplina Prática Pedagógica C: Estágio em Docência?
6. Que outros aspectos você gostaria de salientar sobre a disciplina Prática Pedagógica C: Estágio em Docência?

**Professor do currículo atual**

1. Como você interpretaria o atual currículo do curso de Pedagogia?
2. Quais você acredita serem as principais mudanças do novo currículo?
3. Em sua opinião, a disciplina de Prática Pedagógica B: Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante para a formação do professor e do pedagogo? Justifique.
4. No que se refere à organização da disciplina Prática Pedagógica B: Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ementa, carga horária, conteúdo, avaliação) gostaria de fazer alguma consideração?
5. Que tipos de dificuldades você encontra quando ministra a disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
6. Que outros aspectos você gostaria de salientar sobre a disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

## APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA VERÔNICA

### Participantes

Pesquisadora/entrevistadora: denominada P1

Entrevistada: professora Verônica – denominada E1

### Tempo de gravação

26 minutos e 19 segundos

### Legendas de recursos de transcrição

Pausa ou interrupção: “...”

Trecho ininteligível na transcrição: “(inint)”

Incerteza quanto à palavra ouvida/transcrita: “(palavra)”

Participante não passível de identificação: “\*”

Expressão da entrevistada: “ ”

### INÍCIO

**P1: Como você interpretaria esse currículo, do curso de Pedagogia da década de 1980?**

E1: O currículo de Pedagogia dos anos 1980 é um currículo tecnicista na classificação das concepções, porque é nele que surgem as habilitações técnicas de supervisão, de orientação e de administração escolar, que anteriormente consistiam em especializações ofertadas pelo curso de Pedagogia, ou seja, não faziam parte do curso de graduação. O currículo incorpora essas habilitações no nível da graduação, sobre a formação que seria de um professor. Esse nunca foi o forte da instituição. A formação nos anos iniciais existe na grade curricular não como uma habilitação, mas como conteúdo definitivo à formação (1:17).

**P1: Na sua visão, a disciplina de “Prática Pedagógica”, naquele período, denominada “Prática de Ensino de Estágio de Primeiro e Segundo Graus”, no curso de Pedagogia, foi importante para a formação profissional do professor e do pedagogo?**

E1: A minha posição é justamente essa, pois considerando o pedagogo como professor dos anos iniciais, esse profissional não tinha conteúdo para conduzir a sua prática dentro da escola. Como não tinha conteúdo, o mesmo também não conseguia enxergar de outra forma o ensino que estava sendo conduzido naquele local. Isso levava profissionais professores ou pedagogos, eventualmente, a criticar aquele ensino, que maltratavam as crianças, gritavam

com elas, mas tais pessoas também não sabiam o que propor no lugar de atitudes como essas, porque não tinham o conteúdo específico da área.

Já com relação ao professor do ensino do segundo grau, ainda havia conteúdo específico na área, porque o currículo abordava a Psicologia na disciplina de Fundamentação. Mas ao mesmo tempo, formar o professor da escola normal para a metodologia do ensino também não contribuía, porque ele também não tinha esse saber. O profissional não era professor de Português, tampouco de Matemática, portanto, não tinha condições de ensinar a metodologia de comunicação e expressão (2:44). Se o profissional não era defensor desse conteúdo específico, como poderia ensinar uma metodologia de um conteúdo que ele próprio desconhecia?

Uma exceção seria o caso do pedagogo como professor dos fundamentos, que tinha dois anos de Psicologia, dois anos de Filosofia, Sociologia. Mas ao longo do tempo, o que aconteceu? Os cursos específicos não permitiram mais o pedagogo ministrar Psicologia ou Sociologia porque desvalorizaria o seu formando, o que incorreu na perda de destaque para o pedagogo.

**P1: A sua resposta à pergunta 2 já nos permite responder também a pergunta 3, portanto, podemos avançar para a pergunta 4. No que se refere à organização da disciplina, como ementa, carga horária, conteúdo, avaliação, gostaria de fazer alguma consideração?**

E1: A minha consideração é que a carga horária das metodologias é insuficiente em qualquer dos currículos existentes, pois quando existe, recebe uma carga horária vergonhosa. Essa carga horária é pouquíssima, e insuficiente para formar o professor nessa área. E se o professor não tem o conteúdo, não tem a metodologia ou o saber sobre como avaliar. Você avalia como você ensina, então se você não sabe o que ensinar, como você pode prever a avaliação?

Se falarmos em avaliação em universidades, existe uma prática de não avaliar – os alunos realizam trabalhos coletivos, trabalhos em grupo e recebem a nota. Quando se propõe uma prova, é uma guerra. Os alunos acreditam que isso está superado, que isso está ultrapassado, e não é exatamente assim. É preciso saber se os alunos dominam o conteúdo. Quando discutem, alguns alunos dominam a fala, outros não. Então se não for aplicada uma prova para saber se os alunos têm o domínio de alguns conteúdos básicos, conceitos básicos, como saber que esses alunos estão saindo com alguma formação? Os alunos não gostam. A prática do curso de Pedagogia é a de não avaliação individual.

**P1: Em seu trabalho na década de 1980, com esse currículo, especificamente no que se refere à disciplina de “Prática de Ensino de Estágio de Primeiro e Segundo Graus”, percebeu alguma dificuldade que possa relatar?**

E1: Ensinar os alunos a fazer os planos de aula foi uma dificuldade. Eu não sou especialista de área. Eu me dediquei a estudar todos os ramos, então quando as classes vieram preferencialmente com a carga dos alunos de estágio na primeira série eu poderia trabalhar com o que eu sabia. Mas quando não era o caso, havia todas as séries e, evidentemente, havia uma ou duas, no máximo três turmas de alfabetização, e eu tinha níveis 4, 5, 6 para inserir em uma escola, era difícil.

Principalmente porque as escolas deixavam para aplicar ao final do ano, na época do estágio, todo o conteúdo de Ciências, frações da parte Matemática, aquilo que o professor não sabia nada. Então os conteúdos considerados mais pesados, mais densos, ficavam para os estagiários. Então era problemático, porque eu não tinha também essa formação, e tinha de buscar ajuda. E a quem pedir essa ajuda? Eu tinha de resolver essa questão. Em um curto espaço de tempo, os estudantes tinham de vencer o planejamento e aplicar a regência na escola, então a falta do conteúdo para os alunos sempre foi (uma dificuldade).

**P1: E de uma maneira geral, para encerrar a questão desse currículo da década de 1980, houve algum outro aspecto, ou outros aspectos que gostaria de comentar, que estivessem relacionados a essa disciplina “Prática de Ensino de Estágio do Primeiro e Segundo Graus”?**

E1: O que os alunos sempre afirmaram para nós, e que foi gratificante, foi que apesar de dificuldades em ministrar os conteúdos que a escola queria, eles gostam de ir à escola. Se houvesse mais tempo de ir à escola, eles gostam. Eles vêem esse caso com um olhar diferente, a maioria dos alunos tem uma relação positiva com essa disciplina, com a vivência na escola.

**P1: Correto. Fechamos esse primeiro grupo de perguntas, e vamos avançar para o bloco de questões sobre o currículo da década de 1990. As questões são as mesmas, porém com um momento histórico diferenciado. Então iniciando, qual a sua opinião sobre o currículo do curso de Pedagogia da década de 1990?**

E1: Ele não inovou. Ele veio trazendo as metodologias e diferentes áreas, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, até a Educação Física que não seria tanto o campo

de atuação do professor, apesar de que hoje eles atuam nessa área também. As escolas ainda não têm professores de Educação Física e Artes, específicos, contratados.

A rede de Curitiba tem, mas São José dos Pinhais, Piraquara, Araucária, não têm. Essas redes fornecem tudo isso, ou melhor, se responsabilizam por isso, não quer dizer que elas consigam administrar isso. Essa é uma grande deficiência que temos, de formação. Principalmente porque o currículo estabeleceu 30 horas. O que são 30 horas quando um professor, para exercer essa profissão, faz 4 anos de curso, o professor de História 4 anos, o professor de Português 4 anos. Como pressupor que é possível fazer com que os alunos entendam alguma coisa do conteúdo subjetivo em 30 horas?

**P1: Com suas considerações também já perpassamos a disciplina de prática pedagógica, como era entendida no currículo de 90, a prática pedagógica em seu estágio de docência. Quando remete à questão da formação profissional do professor, do pedagogo, gostaria de fazer mais algumas especificações a respeito das questões número 2 e número 3?**

E1: Não, penso que continuam sendo as mesmas dificuldades, não é? A disciplina continua no currículo com a mesma ênfase. Ela não é valorizada. No currículo do curso de Pedagogia da UFPR a administração no Magistério é um apêndice. A compreensão é de que ela seria uma base, sobre ela seria formada a complementação para que esse pedagogo pudesse enxergar a escola inteira, fazer a questão da escola, mas não é verdade. Com essa dificuldade de formação de conteúdos que o aluno tem, quando ele é bem ministrado, como é que ele pode administrar isso?

**P1: Como a carga horária já foi comentada, no que se refere à ementa, o conteúdo e a avaliação nessa década de 1990, gostaria de fazer alguma outra consideração? Dificuldades que encontrava ao ministrar a disciplina “Prática Pedagógica de Estágio em Docência”?**

E1: Continuava havendo falta de relação com a escola, nunca existindo uma relação de participação na formação junto com a escola. O ensino da rede pública forma os alunos em quantidade, e nunca houve uma parceria para que essas escolas percebessem os nossos alunos como uma efetiva ajuda. E eles são. Mesmo que seja porque eles corrigem cadernos, ajuda a professora, para que esta possa ir para fora da sala, fazer alguma atividade, buscar um material, selecionar alguma coisa, sair da sala e não tumultuar. Nossos alunos estagiários servem para alguma coisa. E a escola não os enxerga como um ajudante qualificado, um



auxiliar mais qualificado que não um excedente que ficava dentro da sala de aula. Mas essa relação teria de ser construída. Nós teríamos de ter uma relação formal. A universidade teria de chamar essa rede, conversar, isso nunca foi feito. Na verdade isso nunca foi feito.

**P1: E em relação a todos esses comentários feitos a respeito da disciplina no currículo de 1990, há algum outro aspecto que gostaria de salientar?**

E1: Na verdade eu continuo com a opinião de que não atribuímos a ênfase na formação do professor. A carga horária é exatamente a mesma. Nós agora temos 30 horas mais 15 horas, que ninguém sabe por quê. Originariamente foi discutido que seria para que os professores tivessem em 30 horas o alvo do currículo da década anterior – trabalhar os conteúdos, e as outras 15 horas (50%) seriam para fazer a orientação de planos de aula para os alunos quando estes (1:13:33) estiverem dispostos a tanto. E raramente isso ocorre, alguns professores prestaram alguma atenção aos alunos, mas em termos gerais pode-se dizer que não.

**P1: Certo. Comentando agora um pouco a respeito do currículo vigente da Universidade Federal, que atualmente está estruturado em 5 anos. Como interpretaria esse novo currículo e que tipo de considerações considera importante ressaltar?**

E1: Em termos qualitativos ele não aconteceu. A disciplina de “Alfabetização”, por exemplo, que aparece no currículo de 1987 com 60 horas, não é importante ainda, embora nesse contexto de 15 anos foram criadas as avaliações, no caso a “Prova Brasil”, que provou que as crianças não sabiam ler e escrever, que por uma questão da alfabetização são importantes. Atualmente nós estamos com um programa do Ministro da Educação, que é a alfabetização da idade certa, remunerando o professor para trabalhar, formando professores alfabetizadores – porque não existem. Porque os professores continuam com as mesmas 70 horas, o que ignora o recurso volumoso do Ministério da Educação para conduzir a formação de professores alfabetizadores, porque já se constatou que essa é a grande deficiência – alunos que saem do primeiro ciclo – 6, 7 e 8 anos – sem estudar. E aqui se tomou conhecimento disso, o currículo não alterou uma hora a mais na disciplina de “Alfabetização”.

**P1: Mesmo o currículo sendo estruturado em 5 anos?**

E1: O currículo de 5 anos pulverizou muitas matérias em 70 horas de vida. Por exemplo, uma língua. Quem aprende uma língua com 70 horas? Isso incorre em prejuízo de alguma coisa. Para quê? Eu não acredito que nós tenhamos tantos distúrbios. Será que passamos por uma crise de saúde, nós queremos (1:16:19) uma criança surda nas escolas

públicas? Eu não sei para que investir tanto na formação do professor com Libras. Essa carga horária é novamente um verniz para quê? Se o professor não tem o saber de como ensinar Português ou Matemática, ele pode ensinar isso em Libras? Não tenho nada contra Libras, eu acredito que é uma língua que precisa ser ensinada como uma língua, o indivíduo que vai utilizá-la vai ter de estudá-la no mínimo 2 ou 3 anos para se tornar proficiente. Não são 70 horas em um curso de Pedagogia que resolvem isso.

**P1: De certa forma a pergunta 3 já é abordada quando menciona a sua opinião sobre a formação do professor e do pedagogo, no que denominamos nesse currículo atual como “Prática Pedagógica de Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Gostaria de fazer mais alguma consideração específica à questão 3 e 4? Podemos abordá-las em bloco, tratar da ementa, carga horária, conteúdo, avaliação dessa disciplina.**

E1: A ementa está de acordo com o que foi determinado. Quando observamos a carga horária, esta é o elemento fundamental para definir uma disciplina. Então se a disciplina permanece com 120 horas, não é produtivo incluir mais elementos, mais possibilidades dentro da disciplina em termos de conteúdo, de ementa. Por quê? Porque não é viável. Não é a duração que pode ser limitada. Ela já foi pré delimitada, porque nos currículos anteriores a prática de ensino já era estabelecida com 120 horas – e continua com as mesmas 120 horas, ou seja, é o tempo que o aluno vai ter para se tornar professor.

Para alguns deles aconteceu, por exemplo, que a partir do momento em que aparece a redução do encargo didático do professor com hora-aula, e ele passa a ter então a “hora permanência” que é para (1:18), as escolas ainda não sabem o que fazer com isso, boa parte das escolas não têm uma aplicação boa desse tempo. Eu já tive estagiários que foram até a escola justamente no dia que era de permanência do professor. O aluno não assistiu nenhuma aula com o professor regente. Nesse momento/dia tem Literatura, Artes, Educação Física, não havia outra situação. As escolas não aceitam dois alunos na sala, e eu considero isso ótimo, um ajuda o outro, ele não domina a classe. (1:19) Não funciona. E então não se tem essa aula, apesar de os alunos estarem na escola, e se forma essa situação anômala, isso é uma anomalia. Os alunos não viam o professor regente desempenhar sua função. Eu nunca esqueci. Essa aluna fez teatro com as crianças, fez dança com as crianças, porque não tinha conteúdo para aplicar. Dentro do teatro ela realizou estudo de texto, interpretação de texto, leitura. De uma forma transversal, ela acabou trabalhando o português dentro do teatro, realizando o trabalho dela em uma área de conteúdo. Mas hoje é preciso sair do lugar comum. Não é viável fazer

teatro na sala de aula de português. Então é uma situação anormal, mas aconteceu e permitiu a um professor, ser diferente.

**P1: Alguma outra dificuldade além dessas já mencionadas a respeito dessa disciplina vigente, “Prática pedagógica B”, que gostaria de comentar?**

E1: Não. A única coisa novamente que ocorre é que nossos alunos gostam dessa disciplina, gostam de ir à escola, tudo isso. Todos esses entraves que existem, como a falta de relação da escola, esta ser muito tradicional, ainda quando eles realizam as suas avaliações finais, se autoavaliam, e sempre se colocam como culpados por não terem tido condições de ser bons professores. Mas ainda assim, com a nossa ajuda, eles conseguem realizar algo diferente na escola e saem gratificados. "Ah, foi muito bom".

As crianças se apegam, as crianças veem neles alguém diferente daquele professor rotineiro e isso para eles (21:48) e para nós é muito compensador. Porque vemos que investimos toda a nossa formação para auxiliar a formar esse professor e de alguma forma abrir o seu olho, porque ele retém esse conhecimento. Se no estágio o aluno considerar que não é isso o que ele quer ser, deve abandonar o curso, porque vai amargar muito fazer algo do qual não gosta.

O magistério é uma profissão de ideal e de amor. Claro que ninguém pode viver de ideal e de amor, precisamos que a nossa profissão seja reconhecida, seja bem paga, mas assim como não se pode ter um amigo baixinho e feio (22:39), é uma precondição. Tem-se de ter um dom para ser professor. O dom exigido dele é gostar de estar com as crianças.

**P1: Correto. Para finalizarmos a nossa conversa, gostaria que fizesse alguma consideração, sobre sua vivência na universidade. Como analisa hoje esse aluno do curso de Pedagogia que faz essa disciplina “Prática Pedagógica B: estágio em docência nos anos iniciais? Porque até então existiam nos currículos anteriores algumas dificuldades, por questão de horário de inserir esse aluno nos anos iniciais. E esse currículo atual de certa forma possibilita isso. Gostaria que você fizesse, para fechar a conversa, um comentário a respeito de como analisa toda essa questão.**

E1: Bem, alguma coisa teria de ser boa nesse cenário. Então se existe algo, é que eles recebem a liberação, o horário para ficar na escola, promover essa construção do seu conhecimento e de suas relações com a escola. Mas isso ainda é insuficiente. Seria bom se isso estivesse contemplado nessas possibilidades que estamos fazendo agora. Nós convertemos a disciplina anual para semestral, para que os alunos estejam dois dias na escola.

Então o estágio não é mais realizado em um dia da semana, mas sim em dois dias, mas de forma semestral, para poder ser aplicado dessa forma. Os alunos tiveram mais vivência na escola. Isso foi possível realizarmos e foi muito bom. Porque nesse caso os alunos saem em um dia e retornam no outro, têm continuidade e essa rotina pela escola, e isso foi uma experiência que pudemos realizar, e isso ajudou. Não podemos aumentar a carga, mas podemos aumentar a frequência deles na escola, então foi isso que fizemos.

**P1: Mais alguma outra consideração que queira fazer?**

E1: Não há necessidade.

**P1: Então agradeço a professora Verônica por todo o trabalho conosco.**

## APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA ELISA

### Participantes

Pesquisadora/entrevistadora: denominada P1

Entrevistada: professora Elisa – denominada E2

### Tempo de gravação

26 minutos e 19 segundos

### Legendas de recursos de transcrição

Pausa ou interrupção: “...”

Trecho ininteligível na transcrição: “(inint)”

Incerteza quanto à palavra ouvida/transcrita: “(palavra)”

Expressão da entrevistada: “ ”

### INÍCIO

**P1: Elisa, já que em diálogos anteriores à entrevista formal, identificamos que faz parte também do currículo de 1980, esta entrevista irá iniciar por esse período. Então, como interpretaria esse currículo da década de 1980, mais precisamente o que foi implantado em 1986?**

E2: Permita-me colocar, então, o seguinte: eu ingressei na Universidade em 1991. Não é? E na ocasião só existia o curso por habilitações, e eu ingressei para trabalhar com habilitação escolar. Certo? Então, Didática, Metodologia e Prática de Ensino, que é Literatura Infantil. Não me lembro se havia mais alguma, eram as disciplinas específicas. E ainda os estágios na educação infantil. Então, eu ingressei e meu trabalho, todo o meu início de vivência na Universidade foi trabalhando com disciplinas específicas de habilitação pré-escola.

Acontece que quando ingressei, essa habilitação já vinha sofrendo um desgaste terrível, porque já havia pouquíssimos alunos, pouquíssimos. Eu cheguei a trabalhar no começo com meia dúzia, dez alunos, porque eles cursavam seus dois primeiros anos no nível comum e os dois últimos anos, nas habilitações. Então, quando eu passava a trabalhar com esses alunos para as habilitações, eles estavam em um grupinho de meia dúzia, dez alunos. E eventualmente, quando estava prestes a para ser extinta essa habilitação na pré-escola, eu cheguei a trabalhar com grupos de dois alunos. (...) Era um martírio! Ou seja, não havia (...).

Outro problema que tínhamos nessa habilitação é que os professores da Universidade não tinham a menor familiaridade com o tema pré-escola, ninguém. Eu fiz concurso para isso

porque trabalhei por dez anos em escola pública e particular anteriormente, como professora de pré-escola, eu era professora de pré-escola. Então eu fui cursar o Mestrado, e quando abriu esse concurso na área de pré-escola eu fui uma candidata (...). Aliás, o curso era Didática, Metodologia e Prática de Ensino era abrangente, porque precisava do professor que trabalhasse tanto com a pré-escola quanto com as séries iniciais. Leila Loco, Leila Anastásia e eu, entramos as três no mesmo concurso, a Leila e Leila passaram a trabalhar com as séries iniciais e didática, e eu passei a trabalhar com a pré-escola, porque eu era a única que tinha essa especificidade na minha formação e no meu trabalho.

Então, o que é que eu dizia? Que a divisão em habilitações, já pudemos perceber, não fazia mais sentido. Além disso havia a habilitação “Administração Escolar”, essa habilitação estava completamente sem sentido – os diretores passaram a ser eleitos, não era exigência que tivessem a formação em Pedagogia e Habilitação Escolar para serem diretores. O resultado é que a habilitação Pré-Escola não tinha demanda, e não havia professor especializado no curso que trabalhasse com essa área específica na Universidade, eu era a única. E outro resultado é que se iniciou uma demanda reprimidíssima para orientação e supervisão. E a prática, o mundo do Pedagogo nas escolas, passou a sofrer uma revolução também – não fazia mais sentido ter alguém que cuidasse da disciplina dos alunos, que era a EPO – Escola da Orientação Escolar, e a supervisão, que eram os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, trabalhados por um outro pedagogo. Primeiro, não há escola pública que suporte ter dois Pedagogos – um para trabalhar com uma área e outro com outra. Percebeu-se aos poucos que o trabalho, a integração do trabalho do orientador e do supervisor era desnecessária, essa dicotomia entre um responsável por uma função e outro por outra, se refletia profunda e negativamente no trabalho na escola.

Então, o mundo do trabalho revelou paulatinamente, que o nosso currículo não tinha mais cabimento, precisava ser reformulado. Então, a superação desse currículo, dessa dicotomia ou dessa separação entre determinadas habilitações, na prática, começou a se mostrar inviável. E foi nessa direção que eu, inclusive, participei da comissão de reformulação do currículo. Sandra Guimarães, Odilon, eu, Leila Loco – esta última como coordenadora do curso na época – posso estar esquecendo de alguns, mas principalmente desses eu me lembro bem – nós, então, trabalhamos arduamente. Foi um trabalho muito árduo, porque nós fomos arrojados, fomos inovadores na tentativa de superar aquelas habilitações e tentar formar um Pedagogo unitário. Não sei se você espera que voltemos não é – primeiro para o currículo de 1980, e depois comentamos o currículo da década de 1990.

**P1: Isso. Na década de 1980 chamava Prática de Ensino de Estágio de Primeiro e Segundo Graus. Então, como tratava, compreendia essa disciplina no currículo? Ela era importante para formação profissional do professor e do Pedagogo?**

E2: Sem dúvida! O estágio, desde aquela época, com todas as limitações que se tinha até hoje, quando os alunos retornam com toda uma carga teórica, com concepções teóricas, de repente eles se veem diante da “criançada”, isso muda completamente a concepção de mundo, a percepção do que é uma escola, do que é o relacionamento com as crianças. Eu considero o estágio uma disciplina decisiva na formação.

**P1: Fundamental?**

E2: Fundamental. E quanto mais cedo for iniciada, e quanto maior a carga Horária, melhor, não é? Mas já vamos abordar os problemas, não é? [risos].

**P1: Faz parte!**

E2: Sim. [risos].

**P1: Sim, de certa forma nós já abordamos aqui um pouco da questão 3, que é: Com base na sua experiência, o que gostaria de relatar a respeito dessa disciplina de “Prática de Ensino de Primeiro e Segundo Graus”. Se quiser fazer alguma outra consideração mais tarde ou já em seguida, já podemos tratar as questões três e quatro como um conjunto, porque a questão quatro trata um pouco sobre a ementa, a carga horária que já foi comentada brevemente, o conteúdo, a avaliação dessa disciplina. E nós poderíamos, também, refletir sobre quais dificuldades você encontrava naquele momento com essa disciplina “Prática de Ensino de Primeiro e Segundo Graus”.**

E2: Então, veja, como eu trabalhava com habilitação Pré-Escola e eu tinha poucos alunos, eu passava por uma situação, vamos dizer assim, privilegiada. Eu, hoje, percebo isso, que minha situação era privilegiada com relação aos demais professores que trabalhavam com o estágio das séries iniciais, que na época eram primeiro e segundo graus, porque eles passavam por muito mais dificuldades do que eu no encaminhamento dos alunos para estágio na habilitação Pré-Escola. Por quê? A habilitação Pré-Escola funcionava à tarde, era o horário do funcionamento do curso, hoje ele funciona de manhã e de noite – na época funcionava à tarde e à noite. Então, eu não tinha o estágio noturno, mas depois, quando a habilitação Pré-Escola acabou, foi criado o curso de estágio para o noturno, cujo problema vou relatar em seguida.

Mas o estágio na habilitação Pré-Escola era maravilhoso, porque o curso funcionava à tarde, tínhamos uma carga horária de 240 horas de estágio, ou seja, os alunos permaneciam no mínimo duas tardes por semana durante o ano inteiro dentro de uma pré-escola. E como eu trabalhava sozinha na disciplina, me dei ao luxo, coisa que certamente se eu tivesse outras pessoas, na época, já mostrariam resistência com a questão de que o foco deveria ser na escola de educação infantil. Mas as escolas de educação infantil, na época, eram da Secretaria da Criança – era uma precarização do trabalho, só havia babás dentro da creche, então o trabalho era horrível, coisa que hoje não faz sentido – é exatamente o oposto disso, hoje o trabalho é maravilhoso nos meios públicos. Na época, o trabalho era horrível, era muito ruim, as babás eram semianalfabetas, a exigência do concurso era de quatro anos de ensino fundamental.

Então, eu cheguei à conclusão de que não tinha cabimento enviar os meus alunos para irem até lá aprender com uma babá. Como resultado, eu escolhi a escola mais importante, as melhores pré-escolas e trilhas, que eram as melhores na época. Eu encaminhava os alunos para essas melhores escolas, mas eram particulares. Não é? Não é? Enfim, os alunos (...). O que foi mais bacana é que eu consegui, com esse trabalho, com que todos os meus alunos, quando terminavam o programa, fossem contratados pelas escolas onde eles tinham realizado o estágio. Eles eram ótimos, eram formados lá, era bom para eles e bom para nós, não é? Mas com relação aos estágios do primeiro e segundo graus, quando acabou a habilitação pré-escola eu percebi que estava em uma situação privilegiada, porque os alunos, então, do noturno – porque aí eu passei a dar aula do noturno – passaram a ser EJA. Não é? Não havia outra matéria, era na EJA.

### **P1: Não havia outra opção.**

E2: E eu trabalhei 20 anos no tal estágio do primeiro e segundo grau com os alunos do noturno na EJA, foi a pior experiência da minha vida. Por quê? Olha, foi horrível, foi horrível, foi horrível em todos os sentidos! Primeiro, por quê? Tínhamos turmas enormes, “super” numerosas, eram no mínimo vinte alunos ou mais até, por turma. Hoje, temos uma condição melhor, de dez, quinze alunos – na época eram vinte, vinte e cinco alunos.

Outra questão, os alunos iam realizar o estágio, então, o que é que eu poderia fazer? Eu promovia um contato com a Secretaria Municipal de Educação: “Me dá a lista de escolas que tem EJA”. Porque a cada ano muda, não é? Eventualmente cessa o turno, eventualmente não. Então, a Secretária me informava: “Olha, essas são as escolas que tem EJA”. Eu, então, me reunia com os alunos: “Aonde vocês moram?”. “Ah, eu moro aqui, moro lá, moro acolá”. Resultado, eu ligava, então, eu fazia tudo isso – ligava para a escola, e dizia: “Olha, eu tenho



tantos alunos que moram aí no portão, vocês aceitam?”. “Aceitamos!”. Um, dois, por quê? Porque eles tinham uma turma funcionando ali. Como resultado, eu tinha vinte e cinco alunos para encaminhar, eu tinha de distribuir os meus alunos na cidade inteira, eu tinha alunos de Santa Felicidade, Cachimba, etc. E no início ou fazia a loucura à noite, a época era outra, a cidade era outra, não é? O trânsito e a violência eram totalmente diferentes.

Então, eu tinha a “pachorra” de ir toda a noite, uma noite a cada escola, diretamente fazer a supervisão. Até que eu comecei a ir até o Pinheirinho, “não sei o que lá”, e a cidade começou a mudar – e demoramos um pouco a perceber que a cidade está mudando. Então, eu acompanhava o estágio lá com os meus alunos, e uma noite eu estacionei o carro em frente à escola, e quando voltei, o carro estava com os pneus furados, os quatro pneus do carro, furados. Uma outra noite eu fui fazer a supervisão e me perdi em meio “sabe Deus” que bairro era aquele, e eu não conseguia encontrar ninguém para pedir informação. Eu parei em um bar, e quando eu parei, um bêbado sentou-se dentro do meu carro, eu abri a janela e o homem deitou-se dentro do meu carro. Eu falei: “Gente! O que é que eu tô fazendo aqui? Eu tô correndo risco de vida. Não faz nenhum sentido isso”. E então, mudei a sistemática da supervisão direta na escola, para uma supervisão dentro da Universidade – era o viável, o que era possível, diante da quantidade de alunos que eu tinha e das condições de violência e trânsito da cidade.

Muito bem! Então, o que é que eu fazia? Os alunos, eles se distribuíram, eram vinte e cinco escolas, portanto. Não é? Eles se distribuíam pela cidade, e eu pelo telefone (...). É uma loucura! Eu, pelo telefone, ligava para a escola, conversava com a diretora, com a supervisora, com a professora, e explicava a situação, como era e tudo o mais. E durante o semestre, com frequência, pelo menos uma vez por mês eu voltava a ligar e perguntava como estavam indo as coisas, mas conversávamos somente pelo telefone. E a cada quinze dias, vinte dias, eu me reunia com os alunos na Universidade.

Então, eu estava na Universidade toda semana com os alunos, mas o aluno vinha a cada vinte dias para conversar comigo. Então, eu reunia ali grupinhos de cinco alunos – a cada semana eu recebia um grupo de cinco. E eles vinham e traziam todas as demandas do estágio. Ah, uma outra coisa que esqueci de comentar! No período anterior, quando eu supervisionava os alunos diretamente nas escolas, eu me reunia uma vez por mês ou um pouco mais, com todos os alunos, na Universidade. Nessa ocasião os vinte e cinco alunos e eu nos reuníamos em uma sala de aula, para discutirmos as demandas do estágio e as problemáticas todas. Esse era um encontro totalmente improdutivo. Por quê? O grupo era muito grande, as demandas eram diversas e, cada aluno vem com ansiedade para comentar o

que está acontecendo lá na prática, que (...). Nossa! E então o que é que acontece? Cada um que estava com a palavra permanecia por meia hora: “Porque o aluno tal me dá problema. Porque o professor não entende. Porque o professor faz isso. Porque o professor faz aquilo. Porque a escola não tem condição. Porque isso e aquilo”. E então, a pessoa está naquela ansiedade dos seus problemas particulares na escola, e permanece falando por meia hora. Como resultado, os demais vinte e quatro alunos não aguentam! [risos]. E eu não tinha alternativa, a reunião tornava-se uma terapia, era horrível, totalmente improdutivo – eu percebi que aquela sistemática não funcionava.

Então, quando mudei a supervisão para o formato indireto e passei a reunir os alunos na Universidade, quando eu os recebia na Universidade, eram grupinhos somente de cinco alunos. Então, eu tinha a oportunidade: “Ah, qual é o problema?”. “Ah, porque a professora não sabe ensinar matemática, os alunos estão com muita dificuldade em matemática”. Não é? Então, vamos discutir especificamente em relação à Matemática. E outra coisa, eu trabalhei, especificamente, com a disciplina Metodologia de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, que era a disciplina que trabalhava com as metodologias das áreas. Não é? A História, a Geografia (...). Então, eu tinha muito material, muita coisa, eu trazia, também pedia ajuda pros professores da área específica, e trazia e discutia com os meus alunos. E então tirávamos as dúvidas, eu emprestava os meus livros sobre tudo.

Demandas com relação à matemática, olha, existem, na época estava lançada a Etnomatemática. O que é que é isso? Se o professor faz de uma forma, ele poderia fazer de outra. Não é? Qual o caminho? Se você assumir a turma, como é que você vai lidar com a situação? Então, partíamos das demandas da realidade, fazíamos uma discussão teórica acerca daquele material que eu tinha sobre as áreas específicas, e tentávamos ser suficientemente abrangentes para fazer uma discussão que atendesse às demandas daqueles cinco alunos, o que era possível no intervalo de sete às dez da noite. Não é?

**P1: Cinco.**

E2: Então, certo! Mas de qualquer maneira a minha frustração era grande, porque os contatos ficam mais esporádicos, eu não podia ir diretamente até a escola, eu não podia ver o trabalho acontecendo lá. Era o que era possível, não é? Acredito que esse trabalho não era nem um pouco ideal, era um trabalho precário, mas era o que era possível fazer. E eu vejo a diferença hoje, que estou trabalhando com a educação infantil, que estou lá dentro, toda semana. Nossa, é completamente diferente! Eu estou muito menos frustrada. Não é?

Mas voltando ainda à questão desse estágio da década de 1980, a possibilidade de uma discussão teórico-prática também era outra questão. O estágio não é um praticismo, não é ir até lá e permanecer dando aula. Não é? Dar samba e aula. [risos] Nada disso! O estágio é um momento em que se vai observar um trabalho, ter oportunidade de também atuar como um professor, mas a partir de uma reflexão teórica. E essa reflexão teórica é que eu procurava! Neste caso que eu digo que era precário, porque eram muitas demandas variadas, os alunos eram muitos, de qualquer maneira eu procurava minimizar para quando eles escrevessem os seus relatórios de estágio.

Eles relatavam o que acontecia na sala de aula, e afirmavam: “Ah, o problema é a matemática”. Então, eles vinham trazendo os autores, para fazer discussões: concordo com isso, discordo daquilo, como eu faria. Encontrando soluções e enfrentamento para aquela realidade. Então, era o momento que eu tinha para fazer a sistematização, observar se o aluno realmente teve as condições de fazer uma boa reflexão teórico-prática, pois era isso o que eu queria. Não é? O estágio não era só prática, era um momento teórico-prático. Então, no relatório de estágio é que eu tinha condição de fazer essa interlocução, então eu selecionava diferentes momentos dos relatórios, fazia uma primeira leitura, dados dos alunos, retornava para eles, emprestava todos os meus livros: “Olha! Veja isso, veja aquilo!”. E eles arrumavam, e de novo, a terceira vez, até que me entregavam, para eu fazer uma avaliação definitiva final.

**P1: Acredito que o panorama está bastante claro. Se quiser salientar alguma coisa que tenha esquecido a respeito desse currículo da década de 1980, para que possamos conversar a respeito do próximo currículo.**

E2: Eu acredito que não, é isso aí.

**P1: Então, avançamos para a década de 1990, que conforme conversávamos informalmente, mencionou que participou ativamente da construção desse currículo, então vai ser bastante interessante para a nossa tese. Como interpretaria esse momento da década de 1990, Elisa, com esse currículo de Pedagogia com uma proposta do pedagogo unitário?**

E2: Olha, ter participado da comissão foi um prazer para mim. Não é? Foi um prazer para mim, porque foi a oportunidade de promover uma imersão nas reflexões da época, com relação à formação do Pedagogo. Porque era momento de efervescência na superação da formação por habilitação, isso era uma discussão que estava presente, mas currículos que

tivessem de fato incorporado isso às suas matrizes curriculares, não existiam no Brasil. Então, nós fomos absolutamente inovadores! E o que foi muito interessante é que nós começamos então a identificar, como já estávamos percebendo, como eu comentei anteriormente, que essa formação, essa divisão, essa cisão por habilitação estava provocando uma formação do Pedagogo totalmente inadequada à demanda da escola. Nós já tínhamos percebido isso e havia toda uma discussão teórica que nos dava suporte, dissemos: “Vamos inovar! Vamos tentar superar as habilitações, vamos conversar primeiro com as associações dos orientadores, dos supervisores. Não é? E conversar com eles, ver o que eles acham”.

Para nossa surpresa nós tivemos uma resistência horrível, especialmente por parte da associação dos orientadores educacionais, que não admitiam a hipótese de pensarmos: “O que é que vocês querem? É o extermínio o orientador?”. Então, sabe? Eram corporativistas. Então, nós tivemos, inclusive, que lutar contra essas associações, tivemos que enfrentá-las. E no começo eles compareciam para debate, depois eles começaram a enviar cartas desaforadas complicadíssimas. [risos].

Outra coisa que nós fizemos na época foi um estudo de todos os currículos que estavam vigentes no Brasil, todas as Universidades Públicas, enfim, as principais Universidades. Na época, também, não havia esse “boom” que houve na iniciativa privada, de cursos de Pedagogia que existem hoje, na época o carro chefe eram as federais. Fizemos um levantamento, também na época havia dificuldade. Não havia internet, não é? Tínhamos de enviar pelo correio, pedir “pelo amor de Deus”, levava dois meses para que o currículo chegasse aqui, dentro de um pacote. [risos]. Enfim, era uma época jurássica. [risos]. Enfim, era essa a realidade. [risos].

**P1: Vou cortar essa parte! [risos].**

E2: Sim. [risos]. Bem, então, quando finalmente conseguimos juntar esses currículos todos e fazer um comparativo entre as matrizes curriculares, nós observamos que, de fato, seríamos de vanguarda, seríamos inovadores. E , inclusive, tivemos de pedir para o Ministério da Educação, mandar ofício, carta, receber o processo assinado, carimbado, o aceite de que nós poderíamos não mais formar com habilitações. E foi de fato de vanguarda, foi de fato inovador, foi de fato arrojado!

E acredito que foi muito adequado o que nós fizemos naquela época, tanto assim que eu acredito que hoje a maior parte dos currículos, a grade de hoje, tem essa tendência, de não formar mais por habilitação. E nós fomos pioneiros nisso! E não foi pouco o que nós tivemos de enfrentar, as brigas entre os professores. Então quando a comissão passou da fase do

levantamento, a proposição do novo currículo foi para as assembleias, enfrentar até o desequilíbrio de alguns professores que primeiro não concordavam com a nova matriz, segundo que as suas disciplinas estavam sendo incorporadas de alguma forma ou desaparecendo, de outra forma desaparecendo. [risos]. Então, imagine o que isso significou, foi muito difícil, foi o enfrentamento de muitas brigas, mas a maioria venceu e nós conseguimos implantar o novo currículo. Com todas as limitações que ele trouxe e com todos os entraves, eu diria, assim, que ele foi inovador. Não é?

**P1: Concordo!**

E2: E ele vai (...). Então, vem aqui o que nos interessa, que é a questão do estágio.

**P1: Isso mesmo.**

E2: Muda a carga horária do estágio. Não é?

**P1: Muda a carga horária, muda o título da disciplina que passa a ser “Prática Pedagógica e Estágio em Docência no Ensino de Pedagogia”.**

E2: Exatamente! Ela adquire uma outra proporção e uma outra representatividade, eu acredito que isso também tem uma ligação muito forte com essa ideia do professor “da minha disciplina ser extinta” ou “minha disciplina”. Veja, quando muda a carga horária, que era de 115 horas. Como é que é? A carga horária anterior era de 240?

**P1: 240.**

E2: E passa a ser 120.

**P1: E agora, depois vamos conversar sobre o plano de aulas.**

E2: Não, ele diminui a carga horária.

**P1: Diminui.**

E2: Mas isso é porque são criados outros estágios, outras práticas pedagógicas. Não é?

**P1: Isto mesmo.**

E2: Nesta específica, veja que no currículo anterior o nome era “Estágio de Primeiro e Segundo Graus”.

**P1: Prática de Ensino de Estágio de Primeiro e Segundo Graus.**

E2: Então, eu tinha de dar conta de, nesse currículo da década de 1980, realizar o estágio nas séries iniciais e no curso de Magistério. Então, eu levava os meus alunos para o Instituto de Educação, eu promovia seis meses no Instituto de Educação e seis meses na escola, ou seja, sobrava uma migalha para cada um. Não é? E, não é? Bem, eles (...). Mas, enfim, porque para nós, com o que foi constituído na carga horária na reformulação da década de 1990, foi que nós (...). Então, havia um estágio específico para ensino fundamental, para as séries iniciais, ponto, e com 120 horas.

Bem, então, o que é que aconteceu? Eu fui professora durante todo esse período do noturno, eu não trabalhava com estágio diurno, e nessa ocasião todo aquele problema da EJA, a que eu já me referi antes, permanecia. Então, isso, eu diria que o problema todo, a meu ver, para o meu caso que só trabalhava com estágio do noturno, é que os alunos não tinham contato com as crianças. Então, o aluno saía do curso Pedagogo sem ter realizado estágio com crianças. Eu acredito, isso sim, era a teor da razão.

Só que não há o que fazer, o aluno normalmente é o aluno que trabalha o dia inteiro, e se ele trabalha o dia inteiro ele só pode realizar o estágio à noite. Então, não há o que fazer. Hoje, por exemplo, o estágio da educação infantil, obrigamos os alunos, eu não quero nem saber, tem de realizar o estágio da educação infantil durante o dia. Você realiza o curso à noite e a disciplina funciona de dia, senão não há como fazer. E, então, eu não sei qual é a viabilidade, qual é a chance de se fazer uma exigência desse tipo para todos os alunos que realizassem o estágio na educação do ensino fundamental durante o dia. Eu, realmente, não faço ideia de que estrondo isso iria causar, mas eu acredito que a precarização maior se dá pelo fato de que os alunos realizam o estágio só no EJA. É outra realidade, é outra coisa, é outra história, é outra teoria, é outra abordagem, é totalmente diferente.

**P1: É outra perspectiva, outra concepção.**

E2: Outra perspectiva, outro tudo, outro tudo. Ou seja, os alunos concluem sem o estágio nas séries iniciais, e isso para mim é mortal. Se estamos tratando da “Prática

Pedagógica do Estágio em Docência”, não é? É docência! Onde o Pedagogo vai trabalhar se não com crianças na escola? É lá que ele vai trabalhar, quem atua com ele é pouquíssimo, é mínimo. E eu, realmente, confesso que não sei como resolver isso. Na educação infantil, nós pura e simplesmente exigimos que o estágio seja durante o dia, porque não há o que fazer. Não é? Não há EJA de educação infantil. [risos]. Então, ou realiza o estágio durante o ou não realiza, não é?

Então, os alunos que trabalham, é inovador para época, eles diante de toda essa construção teórica e todas essas discussões que proliferaram nessa década, que ignorássemos isso. Então, se precisava, realmente, pensar numa nova abordagem. E veja que o que estávamos sentindo, principalmente de precariedade naquele tempo da década de 1990, foi que as disciplinas de metodologia, estavam, assim, elas deveriam contemplar metodologias específicas desde a educação infantil até as séries iniciais. Resultado, não contemplavam coisa nenhuma! Então, os alunos ressentiam que a formação deles para a docência (...).

### **Participantes**

Pesquisadora/entrevistadora: denominada P1

Entrevistada: professora Elisa – denominada E2

### **Tempo de gravação**

26 minutos e 19 segundos

### **Legendas de recursos de transcrição**

Pausa ou interrupção: “...”

Trecho ininteligível na transcrição: “(inint)”

Incerteza quanto à palavra ouvida/transcrita: “(palavra)”

Participante não passível de identificação: “\*”

Expressão da entrevistada: “ ”

E2: Vamos lá. Então eu estava falando sobre as metodologias, que eram diluídas como parte da metodologia da história (inint), estavam muito diluídas, então precisavam ser fortalecidas porque tínhamos em vista a formação do professor. Isso gerou mudanças de ênfase do novo currículo da década de 1990 – veio a preocupação, porque quando observamos o professor unitário, havia muito foco na formação do pedagogo, a formação do pedagogo, acontece que naquele momento houve a mudança da legislação nacional, Conselho Nacional de Educação, não sei se foi à época do “B”, 1992 ou 1993, houve uma legislação que abordou a formação do professor no curso de pedagogia.

**P1: As diretrizes curriculares.**

E2: Diretrizes curriculares, sim. Então acontece que os professores que antes eram formados fundamentalmente pelo curso de magistério, e os pedagogos no ensino superior, tiveram mudanças nesse cenário, o professor passou a ser formado no curso superior. O resultado foi que o nosso curso, portanto, precisava na ênfase – do professor não tinha essa ênfase, portanto, o currículo sofre então uma alteração que, ao meu ver, é nefasta, que é a alteração de 4 para 5 anos, por que ele passa a ter 5 anos?

Porque com a incorporação da formação do professor no curso superior, tínhamos de “dar conta” da formação do professor e da formação do pedagogo e, com isso, houve um inchaço de disciplinas e uma série de coisas, acredito que tem qualidade, e uma delas é uma flexibilização que não tínhamos anteriormente. O currículo era muito engessado, era tudo predefinido – o aumento da carga horária para as disciplinas optativas, o que eu considero ótimo.

Cada vez mais temos de pensar na formação de um aluno no ensino superior que já é um adulto e que já tem de pensar em uma autonomia profissional e tudo isso que molda um percurso, cada aluno tem de ter um percurso diferente do outro, e esse percurso, sua especificidade, é buscada em conjunto por meio das disciplinas optativas.

Então a formação do professor que passou a ter uma ênfase ali, no que se refere à disciplina “prática pedagógica”, continuou. Nesse momento tem a questão do que me referi no início da nossa conversa – a formação do aluno do noturno continua o mesmo problema de sempre: se ele vai cumprir essa disciplina no noturno, vai trabalhar com EJA, e portanto, ele pode se formar pedagogo sem ter passado pelo trabalho com as séries iniciais. Por outro lado, existe hoje um estágio, e reforçamos isso no currículo, coisa que não existia no currículo anterior, que é a abordagem relativa à educação infantil. Então, metodologia do ensino da educação infantil, fundamentos da educação infantil e o estágio da educação infantil, que não existiam antes, agora existem.

E justamente nesse ano, sou professora do estágio na educação infantil, e percebo a diferença do estágio das séries iniciais realizado à noite, que é um arremedo do estágio, da diferença que obrigamos os alunos do noturno a realizarem de dia o estágio da educação infantil. Veja, até hoje nós temos somente uma turma formada e todos os alunos foram obrigados a realizar, e os alunos que trabalham o dia inteiro tiveram de conseguir uma dispensa no seu trabalho por pelo menos um período na semana, e todos o fizeram.



Agora, vivem nos ameaçando, dizendo que isso é uma ilegalidade, que como o curso é noturno não se pode exigir que o aluno venha durante o dia. Eu, particularmente, acredito que temos de insistir que não só o estágio da educação infantil seja no período diurno, como o do ensino fundamental também seja obrigatório para ser realizado nos anos iniciais no período diurno.

**P1: Correto. Durante sua fala eu estava pensando nisso, em uma questão que não está explícita neste roteiro, mas que me chamou à atenção agora em sua fala. Como observa esse ganho da disciplina, principalmente voltada pra Educação Infantil?**

E2: Não. Não. Só porque eu me afastei para o doutorado, agora quando eu voltei no ano passado, eu só tenho turma da educação infantil.

**P1: Não.**

E2: Não estou trabalhando com estágio...

**P1: Mas se eu pedisse pra você fazer uma comparação?**

E2: Não.

**P1: Entendi. Certo. Eu acredito que você já colocou as mudanças, as principais mudanças do novo currículo, já colocou de certa forma também a questão da disciplina “Prática Pedagógica B: dos anos iniciais do Ensino Fundamental” que você acabou de colocar que os problemas continuam, e apesar disso, temos um ganho teórico do currículo vigente bastante significativo, eu só gostaria de fazer uma pausa na questão 4 do roteiro, Elisa, porque essa é a ênfase que eu vou atribuir à tese. Eu estou tentando discutir a constituição dessa disciplina para “Prática pedagógica B: dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Então como é algo que nós estamos... é algo novo ainda, mas que você já perpassou de certa forma, como vê a questão da carga horária que trabalhou esse ano, mesmo sendo voltada pra Educação Infantil, a carga horária da disciplina, o conteúdo, o programa dessa disciplina, acredita que está vindo de encontro realmente com as necessidades dos alunos, enfim, existe alguma dificuldade, existe algum avanço?**

E2: Pois é. Agora o problema que eu vou relatar é do estágio da educação infantil.

**P1: (inint)**

E2: Não é. A disciplina é “prática pedagógica...”

**P1: Sim.**

E2: Mas é o estágio da Educação Infantil. O ganho é enorme, porque há a questão da estrutura que recebe. Quando as escolas são grandes, o trabalho de encaminhar os alunos para os estágios é mais complexo, do que nos SEMEI. Os SEMEIs, os educadores, e professores dos SEMEIs, abrem as portas para os estagiários, mas assim, com uma receptividade enorme, porque eles têm um numero grande de crianças dentro da sala de aula e os estagiários, olha, desde o primeiro dia “é mão na massa”, eles ficam envolvidos, as crianças já pulam no pescoço, já interagem, já não sei o quê, e os professores já disponibilizam atividades, não tem essa questão de observação, “é mão na massa”. Coisa que no estágio das séries iniciais, 90% dos professores não querem saber de receber estagiário, aqueles que recebem estagiários as vezes são empurrado “goela abaixo” pelo pedagogo e tal, e então o pobre do aluno vai lá para o fundo da sala, tem de ficar em estágio de observação, observação, que é uma coisa cansativa e chata, e muitas vezes faz um trabalho que é absolutamente irrelevante, que é encapar um caderno, corrigir um caderno. Ainda existe, infelizmente por parte de alguns professores, essa intenção, essa incompreensão de que esse é o momento de formação do professor, fundamental.

O aluno em seguida vai ser professor ali, pode estar trabalhando na sala ao lado, e esses professores não entendem isso – a colaboração que eles têm, a participação decisiva de quem recebe esses estagiários lá. Então quando o professor os recebe bem, os ajuda desde o início, desde logo, o professor faz com que, permite que o estagiário participe dessa atividade, que já ajude, auxilie no atendimento individualizado dos alunos, é claro que exige um pouco mais de tempo para se planejar uma aula, ministrar uma aula, uma coisa mais formal, mas antes disso já existe todo um relacionamento, a orientação de trabalho de pequenos grupos, orientação de auxílio ao professor no momento em que ele está ministrando a sua aula, está junto como o professor, que pode ser feito desde o começo. Esse tipo de atividade secundária, encapar caderno, “vá buscar isso pra mim, traga aquilo”, quer dizer, isso não faz parte absolutamente da formação que pretendemos pra esse estágio. Então isso é uma coisa que eu vejo de diferença fundamental, os campos de estágios estarem preparados e conscientes do seu papel fundamental para formação desse estagiário.

**P1: Apesar de estarmos na Educação Infantil, eu gostaria de fazer uma outra questão também. Você teve dificuldade com os alunos do noturno que trabalham? Porque com a aplicação do questionário que eu realizei junto aos alunos, nós temos um**

**percentual muito grande dos alunos que trabalham de manhã e à noite, é bastante significativo. Então esse aluno que está com você é um aluno que trabalha em um determinado período, houve algum problema com, em relação ao trabalho para dispensa ou qualquer coisa assim?**

E2: Houve, claro. (risos). Vários problemas. Vários problemas. A coordenação então, deve ficar irritadíssima com a reclamação não é, com a “esperneação”. O fato é o seguinte, o que dizemos para eles é, se veio até aqui para ter uma formação adequada, que efetivamente te capacite e te transforme em um professor que pode atuar com segurança em uma escola em seguida, e isso vai passar muito rápido, você já vai estar em uma sala de aula não é, você tem de realizar o estágio na faculdade em que você vai trabalhar, então não há o que fazer, você tem de fazer. Senão, você vai ter uma formação extremamente precária, e isso vai comprometer sua formação, comprometer sua vida profissional e vamos fazer.

O resultado (inint). Olha, no semestre passado, inclusive, eu tinha uma aluna que, foi aquela que já chegou tarde, que já... só sei que ela “esperneou, bateu o pé, gritou, não sei o que lá”, depois quando ela percebeu que não adiantava, ela conseguiu então a dispensa no trabalho e foi para o estágio muito bem, ela gostou tanto que ela comentou, ela trabalha em escola durante o dia como auxiliar, e ela comentou que não conhecia absolutamente a realidade de um SEMEI. Ela ficou tão apaixonada pelo trabalho que ela cogita fortemente trabalhar com educação infantil quando se formar, que ela conheceu essa realidade nesse estágio.

Então é isso que eu sonho pra todos os estágios, que eles sejam suficientemente fortes, bem estruturados, bem adequados para a formação e que inclusive motivem os alunos ao trabalho com as crianças, porque isso tem sido, infelizmente acontece, não é incomum de alunos que você pergunta no primeiro dia de aula, quem de vocês quer trabalhar como professor? “Deus me livre, nem pensar. Ah”. Vocês deveriam trabalhar conosco aqui, o pedagogo na empresa, o pedagogo não sei onde, o pedagogo no hospital, na empresa, em qualquer outro lugar que não seja escola.

**P1: No hospital.**

E2: É.

**P1: Eu trabalho. (risos)**

E2: Mas onde “tá” 90%, 99% do campo de trabalho é na escola.

**P1: Claro. Claro.**

E2: E você pensar que um pedagogo formado, que tem alegria de escola e alegria de criança, é uma coisa muito complicada.

**P1: Muito complexa. Muito complexa.**

E2: É. Porque elas não têm a experiência com educação infantil que eu estou vivendo, e que eu te garanto, tem sido... o trabalho com o SEMEI é uma coisa, a recepção dos estágios lá é uma coisa maravilhosa, eu nunca em mais de 20 anos de Universidade tive uma experiência tão profícua, tão importante, tão interessante, tão significativa na formação dos meus alunos para o magistério, como eu estou tendo esse ano. Primeiro porque os SEMEIs estão muito bem estruturados e as escolas, ao contrário, as escolas estão cada vez com mais dificuldades, e os SEMEIs estão na direção contrária, eles estão se estruturando muito bem, capacitando o seu pessoal, recebendo bem os estagiários. Um ambiente todo com uma preocupação, eles estão em uma fase de crescimento, e as escolas parecem que têm desânimo, desinteresse, os professores são mal remunerados, reclamam de tudo, a relação com as crianças tem sido cada vez mais difícil. Então esse desânimo deles, imagina fazer um estágio em um ambiente assim?

**P1: Complexo.**

E2: É, difícil, muito mais difícil do que você ser recebido em um ambiente em que você se sente bem, não é?

**P1: Então, para fecharmos a nossa entrevista, eu gostaria somente de saber se ainda teria algum aspecto a salientar dessa disciplina. Seus olhos brilham quando relata sobre essa disciplina que lecionou esse ano, se teria mais algum outro aspecto a levantar, a considerar.**

E2: Eu acredito que temos de ter em mente, assim, pensando no futuro. Essa disciplina tem hoje uma carga horária de 120 horas na educação infantil, nas séries iniciais também é de 120 horas, então, claro, não é o ideal, mas eu acredito que com 120 horas, se você realizar um trabalho bem feito você consegue fazer um bom trabalho. E existem alguns princípios dessa minha experiência toda que eu relatei, que já mencionei, mas eu sintetizo agora que é, primeiro, a parceria com os campos de estágio, é fundamental, selecionar boas escolas, escolas que queiram receber os estagiários, que de fato entendam o seu papel na formação deles, que de fato envolvam esses estagiários no trabalho docente, que deem oportunidade

para que eles assumam as turmas, que façam um bom planejamento dessas aulas, que reflitam sobre isso.

Outra questão, é que a disciplina sempre terá um caráter teórico-prático, não basta somente ir para dentro da escola, toda reflexão que exigimos, inclusive ano passado nós trabalhamos com a produção de um artigo ao final do estágio, não só de um relatório, e o relatório assim, os diários, mas também a produção de um artigo. Infelizmente, os nossos alunos cada vez mais têm tido muita dificuldade na escrita, muita dificuldade em refletir. Escrever um artigo foi realmente um desafio que me deu muito trabalho, porque os alunos nunca tinham feito aquilo, é diferente você escrever um artigo e você escrever um relatório de estágio.

**P1: Sim, linguagem acadêmica.**

E2: Exatamente. Olha, para mim foi... Eu tive de ler mais de trinta vezes cada relatório, devolvia, entregava os livros na mão, mandava ler, em uma semana voltava... Nós também não temos todo esse tempo, então eu fui até o último minuto do segundo tempo para entregar a nota porque eu estava ainda devolvendo artigos. Eu considero a escrita do artigo “superimportante, superbacana”, mas é tão trabalhoso que agora neste semestre decidimos lá na educação infantil, entregar somente o relatório, mas é um relatório que, além do relato diário de tudo o que viram, vivenciaram lá na prática, traz uma reflexão, então elas definem a cada dia algumas categorias de análise, quais áreas predominaram ali e ao final, então, vão compor toda uma arrazoada teórica que é como se fosse um artigo, uma abordagem acadêmica teórica sobre tudo o que observaram lá na prática.

Esse é um momento muito importante, fazer uma reflexão teórica, ter uma capacidade de pensar sobre os problemas, sobre as qualidades, sobre os enfrentamentos do mundo, da realidade e pensar à luz da teoria, temos tanta coisa disponível. Olha, eu fico impressionada como é desatualizado o conhecimento que eles têm. Então todos os livros que eu tenho, que saíram recentemente e tudo, eu entrego nas mãos dos alunos e 90% deles nunca viram aquilo.

Então eles vão fazer leituras nesse momento desta reflexão, vão fazer leituras que são importantíssimas para a formação deles. Então essa questão que eu disse, a questão da preparação do campo de estágio, da relação teoria e prática e, ainda, desta questão dos horários, de fazer uma adequação de horário, que eles tenham como obrigação, quem ingressar ali na Universidade sabe que tem de fazer o estágio no período contrário, tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais, eu realmente não abro mão disso, porque infelizmente “ah, mas aí você vai excluir tanta gente”. Sim, mas mais excludente do que não

oferecer a formação de que ele precisa e depois inserir em uma escola uma pessoa que nunca viu uma criança, quer dizer, isso sim é perverso. E ainda o trabalho, então eu poderia acrescentar uma questão, que é a questão dos professores da universidade. Os professores da universidade infelizmente trabalham muito individualmente. Não temos um grupo de trabalho, não temos uma... não é afinidade, não tem...

**P1: Um elo.**

E2: Um elo, não temos um elo. O que temos? Cada um recebe suas turmas no começo do ano, até definimos lá um cronograma de trabalho, mas a partir do momento em que você recebe a sua turma é com ela que você vai conviver, é ali que você vai cuidar e desaparece essa ligação com os demais professores. Eu vejo que em algumas áreas existem grupos de pesquisa, os professores trabalham uma determinada área como o estágio trabalha com todas as áreas, a impressão que temos é a de que eles têm um objeto de pesquisa, e no nosso caso não temos um objeto, você agora está encontrando um objeto na sua tese, que é a disciplina. Nós, o nosso objeto é a formação do professor, mas para atuar nas séries iniciais, na área da matemática, da história, da geografia e da ciência, porque é uma multiabordagem o que acontece ali.

Então não sei se é esse o problema ou se é uma questão da cultura da Universidade, que os professores trabalham, é muito cada um por si, Deus por todos e não temos esse elo a que você se refere. Eu realmente não sei, mas eu me ressinto dessa separação, dessa cisão, desse afastamento dos professores da área, eu me sinto sempre muito sozinha, senti a necessidade de ter um enfrentamento mais orgânico...

**P1: Mais próximo.**

E2: Mais próximo e que pudéssemos...

**P1: Uma reflexão.**

E2: Uma outra questão ainda é: eu enxergo o estágio como uma disciplina extremamente importante e trabalhosa do ponto de vista da avaliação, porque uma coisa é o aluno que cursa uma disciplina e vai até lá, realiza uma prova e pronto. Outra coisa é escrever um relatório de estágio, escrever um artigo, é muito trabalhoso, é muito mais trabalhoso. E os alunos se debatem com isso. O aluno que é mais estudioso, esse corresponde, mas nem todos, então aqueles que não reagem, não querem ler, são mais resistentes e acabam ficando lá com notas baixas e, em alguns casos, até reprovando.

Então começa o “esperneio”, porque eu entendo perfeitamente que temos professores na Universidade que reprovam a turma inteira “e não sei o que”. Não é o nosso caso. Nos casos em que o aluno chega ao ponto de reprovação, realmente fizemos muito esforço antes de chegar a essa reprovação. Acaba que o aluno vai na “repescagem da repescagem da repescagem” e acaba que lá adiante ele acaba sendo empurrado de alguma forma.

Então eu acredito que essa questão de avaliação do estágio, de essa disciplina ser tão trabalhosa, até impulsiona os alunos para os seus compromissos, “dá uma amadurecida neles”, especialmente porque eles saem de dentro dos muros da Universidade e vão para a realidade, vão para o mundo do trabalho, e nessa ida para lá muitas vezes temos alunos, felizmente já não é mais isso assim, isso foi uma coisa que aliás eu considero bom tratar, que no início eu telefonava para as escolas e solicitava campo de estágio para os alunos. "O que, aluno da Federal? Nem pensar. Porque aqui o supervisor não vem, os alunos vêm aqui uma vez, desaparecem, ninguém sabe, ninguém viu, depois ainda sobra confusão para o lado da gente, aluno da Federal aqui eu não quero". Isso lá, 20 anos atrás.

Felizmente houve todo um trabalho, um esforço da nossa parte, dos professores que chegaram ali e se preocuparam com essa questão e nós hoje criamos um campo, um elo com a Secretaria Municipal da Educação, com várias escolas e SEMEIs que nos ofereceram uma segurança maior de que as pessoas vão receber lá os nossos estagiários e vão nos ajudar a controlar a frequência deles e tudo isso.

O que acontece é que esse compromisso do estagiário nem sempre é tão “assim” quanto gostaríamos que fosse, e eles, então, acabam que quando eles se veem lá nesse mundo do trabalho, o momento de sair de dentro do muro, da proteção de dentro da Universidade e ir para o mundo do trabalho eles acabam ficando soltos lá, não é? Então a nossa supervisão, a nossa presença lá é que é muito importante, por isso, de novo, o problema do estágio, da supervisão do noturno, que fica muito dificultada, acaba, em alguns casos, facilitando...

### **P1: Criando conflitos.**

E2: É, criando conflitos e facilitando eventualmente aquele aluno que não quer realmente cumprir com as suas obrigações e acaba fazendo um “pouco corpo mole” e acaba ficando um tanto nebuloso ali, então isso é outra coisa que me preocupa muito, não é? Que quando eles saem da “barra da saia da gente” dentro da Universidade e vão para esse mundo do trabalho, eu sempre digo para eles: "quando vocês vão para lá, quando vocês entram em uma escola, não é você sozinho que está entrando, é uma instituição centenária que está

entrando lá". A responsabilidade que temos de inserir um estagiário dentro de uma escola é muito grande.

**P1: Muito.**

E2: É muito grande, porque qualquer coisa, qualquer bobagem que ele faça ali, qualquer coisa que ele diga, qualquer atitude impensada, gente, isso tem um reflexo enorme, não é? Nós nos expomos demais. Você sai de dentro dos seus muros e se expõe, "põe todas as feridas de fora", inclusive sobre a qualidade da formação dos nossos futuros professores, não é? O aluno vai até lá e realiza uma aula mal ministrada, ministra uma aula mal elaborada, não tem uma boa empatia com as crianças, não desenvolve bem a sua aula, etc., Os professores reclamam e com toda razão, ainda bem que reclamam, não é?

Então é o que eu coloco, essa disciplina nos expõe, nos expõe muito, então temos de ter uma responsabilidade muito grande com ela, temos um grau de exigência muito grande com ela e ela exige muito do aluno, e isso às vezes é desgastante, porque eles não querem sair de baixo das asas ali e é exigente.

Mas enfim, essa é a nossa realidade, a nossa condição e eu enxergo assim que é uma disciplina fundante, estruturante do curso como um todo, especialmente porque ela reúne os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Toda teoria que, ao longo do curso, se veio trabalhando, ali, quando se vai para dentro de um ambiente escolar, ou seja, lá o ambiente em que será realizado o estágio, em geral esse estágio é na escola, é o momento em que se coloca em xeque todo aquele conhecimento com que se depara, se confronta com a realidade e a teoria. E essa *práxis* também é um momento muito importante, por isso eu enxergo essa disciplina como uma disciplina fundante, estruturante do curso.

**P1: Elisa, gostaria de agradecer você imensamente.**

E2: (Risos). Posso apagar?

**P1: Pode. Mas eu vou agradecer de novo.**



**APÊNDICE J – ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO**

Questionário aplicado a alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

Estou cursando o Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento de minha tese, preciso de sua colaboração. Espero suas respostas a algumas perguntas a respeito de sua atividade profissional, currículo do curso de Pedagogia e a disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Suas informações serão relevantes e contribuirão para que eu possa desenvolver uma análise sobre a formação do professor e do pedagogo na Universidade Federal do Paraná. Agradeço sua colaboração.

1. Em que período está matriculado no curso?

- ☐ manhã
- ☐ noite

2. Qual a sua idade?

- ☐ 20 a 30 anos
- ☐ 31 a 40 anos
- ☐ 41 a 50 anos
- ☐ mais de 51 anos

3. Qual a sua formação escolar?

- ☐ Ensino Médio
- ☐ Curso de Formação de Docentes (Magistério)
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Outro Qual? \_\_\_\_\_

4. Sobre sua situação profissional atual:

- ☐ não trabalha
- ☐ atua como professor
- ☐ atua como pedagogo
- ☐ Trabalho em outra atividade

Qual? \_\_\_\_\_

5. Em que período trabalha?

☐ manhã

☐ tarde

☐ noite

6 .O curso de Formação de Docentes (Magistério) colabora para a formação do professor e do pedagogo?

☐ concordo plenamente

☐ concordo

☐ não sei informar

☐ discordo

☐ discordo plenamente

7. Conhece o currículo do curso de Pedagogia?

☐ sim

☐ não

8. O currículo do Curso de Pedagogia melhora a formação do professor e do pedagogo?

☐ concordo plenamente

☐ concordo

☐ discordo

☐ discordo plenamente

☐ não sei informar

9.Como teve contato com as informações do currículo do curso de Pedagogia?

☐ coordenação do curso

☐ centro acadêmico

☐ internet

☐ professores

☐ não sei informar

10. Como teve contato com a ementa da disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

- ☐ coordenação do curso
- ☐ centro acadêmico
- ☐ internet
- ☐ professores
- ☐ não sei informar

11. A respeito da disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

a) Na formação considera:

- ☐ muito satisfatória
- ☐ satisfatória
- ☐ pouco satisfatória
- ☐ não satisfatória
- ☐ não sei informar

b) A carga horária ofertada:

- ☐ muito satisfatória
- ☐ satisfatória
- ☐ pouco satisfatória
- ☐ não satisfatória
- ☐ não sei informar

c) No estágio considera:

- ☐ muito satisfatória
- ☐ satisfatória
- ☐ pouco satisfatória
- ☐ não satisfatória
- ☐ não sei informar

12. Marque as opções que melhor caracterizam a visão sobre a disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

- ( ) A proposta de conteúdo contida na ementa possibilita a vivência da prática pedagógica.
- ( ) A proposta de conteúdo contida na ementa não possibilita a vivência da prática pedagógica.
- ( ) A disciplina possibilita contato com a realidade escolar.
- ( ) A disciplina não possibilita contato com a realidade escolar.
- ( ) Na escola, campo de estágio, houve interação entre estagiário e professor.
- ( ) Na escola, campo de estágio, não houve interação entre estagiário e professor.
- ( ) Os estudos teóricos realizados auxiliam a formação docente.
- ( ) Os estudos teóricos realizados não auxiliam a formação docente.
- ( ) A disciplina possibilita a vivência da relação teoria-prática.
- ( ) A disciplina não possibilita a vivência da relação teoria-prática.
- ( ) A carga horária, atende de maneira satisfatória a proposta da disciplina.
- ( ) A carga horária não atende de maneira satisfatória a proposta da disciplina.
- ( ) A escola, campo de estágio, possibilita o desenvolvimento das atividades propostas pela disciplina.
- ( ) A escola, campo de estágio, não possibilita o desenvolvimento das atividades propostas pela disciplina.

**ANEXO A –RESOLUÇÃO Nº 99/80 - CEPE**

O CONSELHO de ENSINO e PESQUISA, órgão normativo, consultivo e deliberativo da administração superior, no uso de suas atribuições conferidas pelo Artigo 21 do Estatuto da Universidade Federal do Paraná,

**RESOLVE:**

Art. 1º - Vigorarão a partir do ano letivo de 1981 as novas fichas dos planos de ensino, cujas cópias estão em anexo a esta Resolução.

Art. 2º Os planos de ensino serão elaborados de acordo com as instruções anexas a esta Resolução.

Parágrafo único – A ficha nº 1 será preenchida pela Pró-Reitoria de ensino e Pesquisa de acordo com os dados já aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa.

Art. 3º - O professor elaborará seu plano de ensino de cada disciplina até o dia 10 (dez) de dezembro, com ou sem modificações, preenchendo a ficha nº 2.

§ 1º - O Departamento tem o prazo de 60 (sessenta) dias para aprovar os planos de ensino, submetendo-os à aprovação do Colegiado do Curso.

§ 2º - O Colegiado enviará cópia dos planos de ensino ao Conselho de ensino e Pesquisa.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Sala de Sessões, em 20 de novembro de 1980.

**OCYRON CUNHA**

Presidente

## ANEXO B – INSTRUÇÕES – PLANO DE ENSINO

### INTRODUÇÃO.

Carta a um professor no início do semestre:

“ Prezado professor:

Sobrevivi a um campo de concentração. Meus olhos viram fatos que olhos humanos nunca mais deveriam observar: câmaras de gás, construídas por engenheiros formados; crianças envenenadas por médicos de alta qualificação científica; crianças de peito, assassinadas por enfermeiras de larga experiência; mulheres e crianças mortas a tiro ou queimadas vivas por antigos alunos universitários ou formados em escolas de 2º grau.

Por conseguinte não mais tenho confiança nesse tipo de formação. Nosso pedido é este: Auxilie seus alunos a se tornarem humanos! Seu ensino e sua dedicação não deveria produzir monstros cultos, psicopatas legalmente autorizados, doutos Eichmanns. Ler, Escrever e Aritmética apenas são disciplinas importantes, quando contribuem para tornar nossas crianças mais humanas.”

(Trecho do livro do Professor Haim Ginott – Tato e Tática em Sala de Aula – Ginott, Haim – TaktundTacticimKlassenzimmer, Göttingen, 1972).

Dirão os colegas:

- Isso seria impossível no Brasil, por causa dos sentimentos que dominam o povo.

Claro! Não é neste sentido que vai o nosso raciocínio. O que se torna evidente é o desastre a que nos pode levar a simples instrução sem educação, sem a formação do homem, do cidadão, do profissional.

Queremos fazer nossas as palavras do Professor Haim Ginott: a Universidade deve formar profissionais, homens brasileiros integrados em convivência democrática. A formação profissional (e científica) não pode descurar-se dos aspectos da formação humana. Que adianta “formar” engenheiros capacitados de construir prédios; mas, gananciosos, omitem na edificação as condições básicas de segurança contra incêndios (... e morrem dezenas de pessoas num incêndio!) Que adianta fornecer diplomas a médicos que de sua profissão não fazem um sacerdócio e apenas pensam em meios de enriquecimento rápido em prejuízo da saúde e até da vida de seus clientes! Que adianta “formar” professores – mercadores de certificados e diplomas! Que adianta “formar” advogados especializados em burlar a lei. Não é preciso multiplicar tais exemplos.

Solicitamos que mais uma vez cada professor desta Universidade medite seriamente sobre o ponto seguinte: De que modo a minha disciplina contribui para formar profissionais mais capazes e mais humanos? O que o meu aluno levará de minha disciplina para sua vida profissional e social ( social no sentido de integração em comunidade democrática) A seguir, há de escoimar de sua disciplina todos os itens

programáticos em que nada contribuem para a formação do profissional, modificará ou introduzirá itens que visem ao objetivo almejado.

### AS FICHAS

Desejamos abolir toda e qualquer burocracia desnecessária. Que não se repita anual ou semestralmente o preenchimento de papéis exatamente iguais!

O colega elaborará o seu plano de ensino em fichas que podem ser arquivadas independentemente.

A ficha nº 1 conterá a parte constante: deve ser aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa.

A ficha nº 2 conterá a parte variável de semestre em semestre, de acordo com o avanço da ciência e com as necessidades de cada turma.

Ao elaborar seu plano de ensino, tenha em mente os seguintes pontos:

I. Não coloque itens que são extremamente variáveis.

Por conseguinte, diversos elementos obrigatórios, mas variáveis de um plano de ensino serão omitidos, como a escala cronológica; as atividades docentes de motivação e orientação; as atividades discentes; os recursos materiais que são comuns a qualquer sala de aula e mesmo os materiais eventuais.

Justificamos: algumas atividades docentes são constantes; outras são variáveis de acordo com o nível da turma e conforme o relacionamento entre alunos e professores.

Permanecerão, portanto, no plano de ensino, apenas os elementos constantes; como todavia, alguns poderão sofrer alteração com o correr dos anos, por causa do progresso da ciência, cada elemento deverá constar em folha própria. Assim modificações futuras exigirão apenas a substituição da respectiva folha. Por esta razão, cada plano de ensino será elaborado num sistema de arquivo em que a folha possa ser retirada e substituída por outra, sem a necessidade de refazer ou redatilografar todo o plano de ensino.

II . Para facilitar o seu trabalho, uniformizando em toda a Universidade os planos de ensino, passamos a conceituar os termos para que não haja discordância.

a) Os objetivos.

Os objetivos constituem o conjunto de capacidades (competências) que o aluno deve ter adquirido no final de algum período (curso, semestre, etc.) NÃO ESCREVA OS OBJETIVOS GERAIS nem da Universidade, nem do curso, mas os objetivos específicos de sua disciplina, semestre por semestre. (Apresente-os classificados em objetivos instrucionais e comportamentais, se lhe for possível.)

Os objetivos instrucionais compreendem as capacidades cognitivas: o que o aluno deve saber para poder realizar determinada tarefa. ( Cuidado: Não se trata de memorização, de

conhecimento livresco; o que o aluno deve saber de cor, deve estar memorizado por constante manipulação de assuntos e problemas. Não importa que ele não saiba as fórmulas de cor: o que interessa é que saiba encontrar as fórmulas e aplicá-las corretamente.)

Os objetivos comportamentais são de maior relevância: constituem a capacidade de realização, baseada em conhecimento, análise, julgamento, descoberta ou criatividade.

b) A ementa.

A ementa se resume nos títulos das unidades didáticas (como se fossem os capítulos de um livro.)

c) O programa

O programa é apenas um meio, um instrumento para alcançar os fins, que são os nossos objetivos. Portanto, é evidente, que o programa em seu conteúdo e intensidade, deve ser alterado de acordo com a capacidade da turma e o avanço da ciência. Não é o programa que os alunos devem dominar; devem ser senhores dos objetivos.

O programa deve apresentar os diversos itens de cada unidade: Não escreva o número de aulas previsto; pois o número de aulas para cada tópico é variável de turma a turma, conforme a capacidade dos alunos.

d) Material didático.

Relacione apenas o material didático específico. (Não relacione: Giz, quadro-negro, cartazes, flanelógrafo, etc.)

Relacione apenas material específico, que deve ser providenciado semestralmente, como as quantidades e tipos de drogas a serem usadas semestralmente em Química etc. E solicite aos departamentos as providências necessárias para aquisição.

Material didático, como projetor, deve estar à disposição do professor, no Departamento ou no Gabinete de Material didático do Setor.

e) Elaboração dos Planos.

Observando os planos de ensino que foram apresentados, o Conselho de ensino e Pesquisa sentiu a necessidade de simplificar essa tarefa, mediante a criação de modelos uniformes para todos os departamentos e coordenações dos cursos da Universidade.

Para que os planos de ensino possam cumprir o relevante papel pedagógico que lhe é atribuído, é necessário que se uniformize sua elaboração e apresentação.

É necessário ressaltar o importante papel que cabe à atividade de planejamento em qualquer atividade do mundo moderno, para que se possa esperar o rendimento almejado.

1. Número de Cópias.

1.Ficha de nº 1: 4 cópias +1 para cada Colegiado.

1 para a disciplina;



1 para o Departamento;

1 para o Colegiado;

1 para a Pró-Reitoria de ensino e Pesquisa;

1 para o Conselho de Ensino e Pesquisa.

2. Ficha de nº 2: 3 cópias + 1 para cada Colegiado.

1 para o professor;

1 para o Departamento;

1 para o Conselho de Ensino e Pesquisa.

2. Elaborar a ficha nº 1, quando o Departamento pedir ao Conselho de Ensino e Pesquisa criação de nova disciplina ou modificação de disciplina existente.
3. Elaborar a ficha de nº 2 até 10 de dezembro de cada ano (Regimento Geral, art.79).

### 3.Instruções aos Colegiados de Cursos

Recebidos os planos de ensino de cada disciplina que faça parte integrante do currículo do Curso, o Colegiado tomará as seguintes providências:

- a) Homologará os planos de ensino.
- b) Enviará cópia ao Conselho de Ensino e Pesquisa.
- c) Arquivará todos os planos de ensino.
- d) Deixará os planos de ensino à disposição dos alunos para consulta.

## ANEXO C - PLANO DE ENSINO (FICHAS Nº1 E Nº 2)

Ficha nº 1 (permanente)

Departamento: \_\_\_\_\_

Setor: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

**Natureza:** ( ) Anual ( ) Semestral

Carga Horária: \_\_\_\_\_ teóricas \_\_\_\_\_ práticas \_\_\_\_\_ estágio \_\_\_\_\_ Total \_\_\_\_\_ Créd. \_\_\_\_\_

Pré-requisito:\_\_\_\_\_

Co-requisito: \_\_\_\_\_

**Ementa; (Unidades Didáticas):**

[illegible]

Validade: a partir do ano letivo de \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Aprovado pelo C.E.P. : - Res \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_de\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

PLANO DE ENSINOFICHA Nº 2 ( parte variável)

Disciplina: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

Validade: \_\_\_\_\_ Semestre de \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

Curso: \_\_\_\_\_

Professor responsável: \_\_\_\_\_

Objetivos didáticos ( competência do aluno):

---

---

---

---

---

\_\_\_\_Programa: ( os itens de cada unidade didática): Procedimentos didáticos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO D – FICHAS Nº 1 E Nº 2 CONFORME RESOLUÇÃO Nº 15/10****FICHA Nº1 (PERMANENTE)**

Disciplina:		Código:
Natureza: ( ) obrigatória ( ) optativa	Semestral ( ) Anual ( ) Modular ( )	
Pré-requisito:	Co-requisito:	
Modalidade: ( ) Presencial ( ) EaD ( ) 20% EaD		
C.H. Semestral Total: ou C.H. Anual Total: ou  C.H. Modular Total:  PD: 00 LB: 00 CP: 00 ES: 00 OR: 00  C.H. Semanal:		
<b>EMENTA (Unidades Didáticas)</b>		
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA (3 TÍTULOS)</b>		
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (2 TÍTULOS)</b>		
Chefe de Departamento: _____  Assinatura: _____		

Legenda: Conforme Resolução 15/10-CEPE: PD- Padrão LB – Laboratório CP – Campo ES – Estágio OR - Orientada

## FICHA Nº 2 (variável)

Disciplina:		Código:
Natureza: ( ) obrigatória ( ) optativa	Semestral ( ) Anual ( ) Modular ( )	
Pré-requisito:	Co-requisito:	
Modalidade: ( ) Presencial ( ) EaD ( ) 20% EaD		
<p><b>C.H. Semestral Total:</b><i>ou</i></p> <p>C.H. Anual Total: <b><i>ou</i></b></p> <p><b>C.H. Modular Total:</b></p> <p>PD: 00 LB: 00 CP: 00 ES: 00 OR: 00</p> <p>C.H. Semanal:</p>		
<p><b>EMENTA (Unidades Didáticas)</b></p> <p>É uma descrição sucinta que resume o conteúdo conceitual ou conceitual/procedimental tratado na disciplina.</p> <p><b>Exemplo: Para disciplina de Anestesiologia</b>          Estudo dos aspectos farmacológicos das anestésias locais, das técnicas anestésicas intra e extra-bucais utilizadas em Odontologia e das possíveis complicações devidas aos anestésicos locais.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA (itens de cada unidade didática)</b></p> <p>É a listagem de todos os tópicos, unidades ou itens que serão estudados durante o desenvolvimento da disciplina.</p> <p><b>Exemplo:</b> Introdução ao estudo da anestesia. Farmacologia dos anestésicos locais: conceito, identificação, mecanismo de ação, efeitos farmacológicos, vias de metabolização e excreção. Potenciação, toxicidade, possíveis complicações sistêmicas, indicações e contra-indicações. Doses mínimas e máximas, doses utilizadas na clínica odontológica e seleção do anestésico local adequado para cada intervenção. Instrumental em Anestesia; tipos de anestésias, indicações e contra indicações. Técnicas anestésicas intra-bucais e extra-bucais: indicações, contra-indicações, pontos de referência para realização, avaliação da profundidade da anestesia, possíveis acidentes, descrição dos passos da técnica. Complicações devidas à anestesia local. Anestesia em pacientes especiais (criança, gestante, idoso, pacientes com alterações cardiovasculares, diabéticos, asmáticos, pacientes com hipertireoidismo, insuficiência renal e hepática).</p>		
<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVO GERAL</b></p> <p>É a formulação geral da competência que se espera do aluno ao terminar um curso, disciplina ou uma unidade de ensino.</p> <p><b>Exemplo:</b> O aluno deverá ser capaz de executar uma anestesia do nervo naso-palatino.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b></p> <p>É a determinação do que se pretende que o estudante seja capaz de fazer (ou demonstrar que sabe fazer) ao término de um determinado tópico da aprendizagem. Seu desempenho deve ser observável e mensurável. Este tipo de objetivo é também chamado de objetivo comportamental ou objetivo de ensino.</p> <p><b>Exemplo:</b> Avaliar a profundidade da anestesia, descrevendo seus sintomas e os procedimentos para esta avaliação.</p>		

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**

Indica as grandes linhas de ação utilizadas pelo docente em suas aulas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e alcance dos objetivos pretendidos.

**Exemplo:** A disciplina será desenvolvida mediante aulas expositivo-dialogadas quando serão apresentados os conteúdos curriculares teóricos e através de atividades de laboratório. Serão utilizados os seguintes recursos: quadro de giz, notebook e projetor multimídia, insumos de laboratório e softwares específicos.

# PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 2 (variável)

## FORMAS DE AVALIAÇÃO

Deve ser apresentado aos alunos no primeiro dia de aula, contendo, pelo menos:

- \* calendário das provas, com as datas, horários e objetivos que serão cobrados em cada uma delas;
- \* tipo de avaliação que será realizada;
- \* sistema de aprovação (médias das provas, trabalhos, etc.)

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA (3 títulos)

É a leitura mínima obrigatória, parte do processo da aprendizagem fundamental.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (2 títulos)

É a leitura recomendada para aumentar os conhecimentos sobre determinados assuntos, criando a oportunidade de adentrar nas idéias de diferentes autores (mínimo dois títulos).

**Obs: A bibliografia indicada deverá efetivamente estar disponível na biblioteca em número compatível com o tamanho de cada turma.**

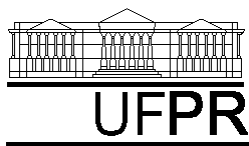
**Professor da Disciplina:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Chefe de Departamento:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Legenda: Conforme Resolução 15/10-CEPE: PD- Padrão    LB – Laboratório    CP – CampoES –  
Estágio    OR – Orientada.

**ANEXO E – PROGRAMA DA DISCIPLINA PPB**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

**FICHA 2**

Disciplina: **Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**-Código: **EM453** - Carga horária: 120H

Curso: **PEDAGOGIA**-Ano Letivo: **2012**

Docentes responsáveis:

Profa. MARÍLIA ANDRADE TORALES E VERONICA BRANCO (Turmas “A” e “B”)

**EMENTA**

Análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão (PPP do Curso de Pedagogia).

**OBJETIVOS**

**Geral:** Identificar os fundamentos da prática docente a partir da vivência do cotidiano escolar.

**Específicos:**

- Diagnosticar e refletir sobre a estrutura e funcionamento do campo de estágio;
- Analisar a atuação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Elaborar e implementar planos de intervenção educativa;
- Vivenciar a realidade escolar, identificando possibilidades de transformação social.

**PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

- Atuação direta em sala de aula (Observação, Monitoria, Análise de dados, Planejamento de Ensino e Elaboração de Relatório);



- Auxílio aos professores-regentes em todas as tarefas desenvolvidas na escola e participação ativa nas atividades relacionadas a docência.
- Aulas expositivas e orientação direta no campo de estágio e nos encontros periódicos na UFPR.

## **AVALIAÇÃO**

Ao final do estágio todos os estudantes deverão entregar um relatório final sobre os resultados das atividades desenvolvidas. Os critérios para avaliação dos relatórios serão os seguintes: Organização e pontualidade na entrega; Capacidade de análise (expressão de idéias próprias e respaldadas em autores; respeitar as normas técnicas para citações); Caracterização do campo de estágio (que expresse a reflexão sobre a realidade, capacidade de buscar informações e processá-las); Apresentação de análises com propostas de enfrentamento das dificuldades. Demonstrar capacidade de buscar teorias que auxiliem a desvelar a realidade; Qualidade da proposta de intervenção (Pertinência da temática, metodologia, recursos, domínio de conteúdo, interação com a turma, etc); Linguagem clara e objetiva, observando o cuidado com a língua portuguesa e a linguagem adequada para um relatório em nível de 3º grau; Respeito às normas técnicas da UFPR para citações e referências bibliográficas; A nota máxima em cada semestre é 10,0. A nota mínima para aprovação na disciplina é 5,0.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

GIMENO SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Comprender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CANDAU, V. M. (org.) Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência. Rio de Janeiro: Ed. Cortez, 2004.

## ANEXO F – MAPEAMENTO GERAL DA RESOLUÇÃO Nº30/08 - CEPE

Quadro 10 - Mapeamento Geral da Resolução nº 30/08 - CEPE		(continua)	
I. CONTEXTO HIRTÓRICO E SÓCIO-CULTURAL	II. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	III. CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL: SABER ACADEMICO PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA	IV. DISCIPLINAS OPTATIVAS
Fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e psicológicos antropológicos.  Políticas Educacionais Filosofia da Educação I Filosofia da Educação II História da Educação I História da Educação II Biologia Educacional Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Sociologia da Educação Tópicos Especiais da Psicologia da Educação	1. Conteúdos curriculares e conhecimento didático, da educação básica.  Currículo: Teoria e Prática Didática Fundamentos da Educação Infantil Fundamentos da Educação Especial Educação de Jovens e Adultos Estudos da Infância  2. Teoria pedagógica em articulação às metodologias, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino  Metodologia de Ensino da Educação Infantil Metodologia do Ensino de Artes Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Metodologia do Ensino de História Metodologia do Ensino de Matemática Metodologia do Ensino de Geografia metodologia do Ensino de Educação Física Metodologia do Ensino de Ciências Alfabetização	Prática Pedagógica Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental  Prática Pedagógica C: Estágio Supervisionado na Organização Escolar Pesquisa Educacional Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A Dimensão ambiental na Educação Escolar A História Fora da Sala de Aula A Alfabetização de Jovens e Adultos Arte na Escola Atenção Precoce e Desenvolvimento de Bebês Avaliação da Escola e Avaliação na Escola cartografia Escolar Cognição e Integração Social na Escola A Construção Social da infância Currículo Currículo na Educação de Jovens e Adultos Direitos da Criança e do Adolescente Disciplina e Indisciplina no Cotidiano Escolar: Um Enfoque Foucaultiano Distúrbios da Aprendizagem Distúrbios de Leitura e Escrita Educação Comparada Educação do Campo Educação e Movimentos Sociais Educação e Relações Raciais Educação e Saúde Infantil Trabalho, Educação e escola Educação Especial na Área Não-Escolar Educação Popular Educação, Ciência e Tecnologia Educação, Gênero e Sexualidade Estudos Independentes I Estudos Independentes II

**Quadro 10 -** Mapeamento Geral da Resolução nº 30/08 – CEPE

(continuação)

I. CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIO- CULTURAL	II. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	III. CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL: SABER ACADEMICO PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA	IV. DISCIPLINAS OPTATIVAS
	<p>Comunicação em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS</p> <p>Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias.</p> <p>3. Estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional.</p> <p>Organização e Gestão da Educação Básica I</p> <p>Organização e Gestão da Educação Básica II</p> <p>4. Estudo das relações entre educação, trabalho e educação não-escolar.</p> <p>Função Social do Pedagogo Educação e Trabalho</p> <p>O trabalho do Pedagogo na Educação Não-Escolar.</p>		<p>Estudos Independentes III</p> <p>Estudos Independentes IV</p> <p>Estudos Independentes V</p> <p>Financiamento da Escola</p> <p>Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I</p> <p>Fundamentos da Pesquisa Científica</p> <p>Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Ambiental</p> <p>Gestão Escolar</p> <p>História da Educação e Saúde</p> <p>Infância e Educação Infantil</p> <p>Introdução ao Estudo do Currículo</p> <p>Meio Ambiente e Educação</p> <p>Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos</p> <p>Metodologia do Ensino de Literatura Infantil</p> <p>Métodos e Técnicas Educacionais de Prevenção de Drogas</p> <p>O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar</p> <p>O Preconceito e as Práticas Escolares</p> <p>Oficina de Construção de Instrumentos Musicais</p> <p>Organização da Educação Superior</p> <p>Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos</p> <p>Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional</p> <p>Organização e Gestão da Educação Especial</p> <p>Pedagogia em Ambientes Clínicos</p> <p>Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial</p> <p>Planejamento, Mediação Significativa e Trabalho Pedagógico.</p>

**Quadro 10** - Mapeamento Geral da Resolução nº 30/08 – CEPE

(conclusão)

I. CONTEXTO HIRTÓRICO E SÓCIO- CULTURAL	II. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	III. CONTEXTO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL: SABER ACADEMICO PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA	IV. DISCIPLINAS OPTATIVAS
			<p>Problemas de Aprendizagem Escolar I</p> <p>Psicanálise e Educação</p> <p>Psicologia, Criatividade e Educação</p> <p>Reestruturação Produtiva e Educação Profissional</p> <p>Seminário de Ensino e Pesquisa</p> <p>Seminário Interdisciplinar</p> <p>Socialização de Pesquisas</p> <p>Sociologia da Educação em Saúde</p> <p>Tecnologias da Informação e da Comunicação</p> <p>Aplicadas à Educação</p> <p>Temas Específicos em Fundamentos da Educação</p> <p>Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea</p> <p>Teorias Pedagógicas</p> <p>Universidade e Sociedade</p> <p>Urgência e Emergência no Ambiente Escolar:</p> <p>Possibilidades de Ação do Educador</p> <p>Violência na Escola e o Cotidiano do Professor:</p> <p>Aspectos Psicossociais</p>

Fonte: a autora (2014)